

**Etnografinen tutkimus maahanmuuttajataustaisten tyttöjen
koulutuskokemuksista lukiossa ja lukioon valmentavassa koulutuksessa**

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Erityispedagogiikan koulutus
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2018
Linda Maria Laaksonen

Ohjaajat: Markku Jahnukainen
Anna-Maija Niemi



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Linda Maria Laaksonen		
Työn nimi - Arbetets titel Etnografinen tutkimus maahanmuuttajataustaisten tyttöjen koulutuskokemuksista lukiossa ja lukioon valmentavassa koulutuksessa		
Title Ethnographic research on educational experiences of girls with immigrant background in general upper secondary education and in preparatory program for general upper secondary education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Erityispedagogiikka		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma /Markku Jahnukainen, Anna-Maija Niemi	Aika - Datum - Month and year 04/2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 115 s + 13 liites.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Tämä pro gradu -tutkimus kohdistuu tarkastelemaan maahanmuuttajataustaisten tyttöjen koulutuskokemuksia lukiossa ja lukioon valmentavassa koulutuksessa keskittyen vieraskielisyyteen, tukee sekä ohjaukseen. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet maahanmuuttajataustaisten nuorten hakeutuvan toiselle asteelle keskimääräistä heikommilla arvosanoilla ja keskeyttävän koulutuksen tai jäävän ilman toisen asteen opiskelupaikkaa kantäväestöä useammin (mm. Kilpi-Jakonen 2011, Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015). Lisäksi akateemisista koulutustoiveista huolimatta maahanmuuttajataustaisia nuoria on ohjattu ammatilliselle puolelle lukion sijaan. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu erityisesti maahanmuuttajataustaisten tyttöjen ohjaamista lähihoitajakoulutukseen lukiotoiveen sijaan (mm. Kurki 2008a & 2008b, Souto 2016, Kurki & Brunila 2014). Taustoitani tutkimustani suomalaisen koulutusjärjestelmän ja 2010-luvun koulutuspolitiikan kuvauksella. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa toisen asteen tuen käytänteistä ja maahanmuuttajataustaisten tyttöjen opiskelusta akateemisesti orientoituneissa toisen asteen koulutuksissa.</p> <p>Tutkimus on koulutuspoliittisesti kontekstualisoitua etnografista tutkimusta (Troman, Jeffrey & Beach 2006). Analyttinen mielenkiinto kohdistui koulutusta määritteleviin rakenteellisiin tekijöihin sekä koulun arjessa muotoutuviin käytäntöihin ja kentän toimijoiden yksilöllisiin näkökulmiin ja kertomuksiin. Tutkimuksen aineisto on tuotettu pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa lukiossa sekä lukioon valmentavassa koulutuksessa kevätlukukaudella 2017. Aineisto koostuu kenttämuistiinpanojen lisäksi haastatteluista (n=23) sekä koulutuspoliittisista asiakirjoista. Tutkimus on osa Helsingin yliopiston TYKE-tutkimushanketta.</p> <p>Koulutusjärjestelmän rakenne, tarjolla oleva tuki sekä ohjaus olivat tärkeitä tekijöitä, jotka muovasivat sitä, mikä opiskelijalle näyttäytyi hänen koulutuspolullaan mahdolliselta. Nuorten tuen tarve, ohjauskokemukset ja suomen kielen osaaminen vaihtelivat. Tämän päivän koulutuspolitiikka korostaa yksilön oman valinnan mahdollisuutta, joka kuului myös nuorten puheessa. Todellisuudessa nuorten siirtymät rakentuivat suhteessa saatuun ohjaukseen, suomen kielen taitoon ja koulutusjärjestelmän rakenteiden asettamiin realiteetteihin.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Maahanmuuttajat, nuoret, tytöt, lukio, erityisopetus, valmentava koulutus		
Keywords Immigrants, youngsters, girls, general upper secondary school, special education, preparatory programs		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <i>ethesis.helsinki.fi</i>		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		
Tekijä - Författare - Author Linda Maria Laaksonen		
Työn nimi - Arbetets titel Etnografinen tutkimus maahanmuuttajataustaisten tyttöjen koulutuskokemuksista lukiossa ja lukioon valmentavassa koulutuksessa		
Title Ethnographic research about immigrant background girls educational experiences in general upper secondary education and in preparatory program for general upper secondary education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Special education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma /Markku Jahnukainen, Anna-Maija Niemi	Aika - Datum - Month and year 04/2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 115 pp. + 13 appendices
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>This master's thesis focuses on the experiences of girls with immigrant background in general upper secondary school and preparatory programme for general upper secondary school focusing on foreign languages, support practices and study counselling. Previous research suggest that students with immigrant background apply for upper secondary schools with lower grades and have a higher probability of dropping out of education than the majority (eg. Kilpi-Jakonen 2011, Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015). Also in spite of academic orientation young people with immigrant backgrounds have been guided to vocational schools instead of general schools - especially girls with immigrant backgrounds (e.g. Kurki 2008a & 2008b, Souto 2016, Kurki & Brunila 2014). Finnish education system and the current educational policy discourses creates the frame of reference for this study. This study aims at producing fresh data and findings from the field about support practices and education of girls with immigrant backgrounds in the upper secondary school.</p> <p>This study is educational ethnography contextualized to the current educational policies (Troman, Jeffrey & Beach 2006). The analytical interest is in the structural factors defining general upper secondary schools as well as in the everyday life and how people make sense of it. The data for this study has been produced in one general upper secondary school and in one group of preparatory programme for general upper secondary education in the spring term of 2017. Data consists of field notes, interviews (n=23) and educational policy documents. The study is part of EMED-research project.</p> <p>The structure of Finnish school system, support practices and study counselling were important factors that affected student's educational choice making. Experiences of given counselling, need of support and language proficiency varied. The current educational policy discourse highlights freedom of choice and possibilities. This was also emphasized in the girl's narratives. In reality educational educational transitions constructs in relation to given counselling, Finnish language proficiency and in relation to structures of the school system and what seems realistic.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Maahanmuuttajat, nuoret, tytöt, lukio, erityisopetus, valmentava koulutus		
Keywords Immigrants, youngsters, girls, general upper secondary school, special education, preparatory programs		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	2
2	MAAHANMUUTTAJUUS	5
2.1	Maahanmuuton taustaa Suomessa	5
2.2	Kuka on maahanmuuttajataustainen?	6
2.3	Maahanmuuttajataustaiset tytöt	9
3	KOULUTUSPOLIITTINEN KONTEKSTI	13
3.1	Taustana suomalainen koulutusjärjestelmä	13
3.2	Koulutusjärjestelmän funktiot ja valta	16
4	LUKIOKOULUTUS	19
4.1	Lukion erityisopetus	19
4.2	Lukion opinto-ohjaus	22
4.3	Uudistuva lukio	23
4.4	Vieraskieliset opiskelijat lukiossa	24
4.4.1	Lukioon valmentava koulutus, LUVA	27
4.4.2	Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus, S2	28
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	31
6	TUTKIMUKSET TOTEUTUS	32
6.1	Paikantuminen etnografisen tutkimuksen kentälle	33
6.2	Kentällä aineistoa tuottamassa	34
6.3	Etnografinen haastattelu	35
7	AINEISTON ESITTELY: KURKISTUS KENTÄLLE	38
7.1	Kenttäkoulu	38
7.2	Päähenkilöt	39
7.3	Aineiston analyysi	42
8	TOISENLAISIA KOKEMUKSIA TOISELTA ASTEELTA?	47
8.1	Maahanmuuttajataustaisena tyttönä lukiossa	47
8.2	Vieraskieliset opiskelijat lukiossa	49
8.2.1	Suomi toisena kielenä	52
8.2.2	Monikieliset opiskelijat osana lukiota	54
8.2.3	Vieraskielisyys lukio-opetuksen sekä arvioinnin haastajana	59

8.3	Ohjaus.....	60
8.3.1	Sopivan turvallisia koulutusvalintoja?	62
8.3.2	Sukupuoli, perhe ja etnisyys osana ohjausta	67
8.3.3	Moninaisia toiveita ja tulevaisuuden reittejä.....	70
8.4	Tukea akateemisesti suuntautuneille nuorille?	73
8.4.1	Erityisopetuksen ja -opettajien rooli lukiokoulutuksessa	73
8.4.2	Kohti lukiokoulutusta: lukioon valmentava koulutus.....	79
9	DISKUSSIO	89
9.1	Refleksiivisyyden tarkastelua	89
9.2	Pohdinta	93
10	LÄHTEET	96
	LIITE 1: ATLAS.TI KOODILISTA	116
	LIITE 2: HAASTATTELURUNKO	117
	LIITE 3: TAUSTATIETOLOMAKE	119
	LIITE 4: KOULUTUSPOLKU	120
	LIITE 5: KOULUTUSPOLKU AMINA	121
	LIITE 6: KOULUTUSPOLKU EMMA	122
	LIITE 7: KOULUTUSPOLKU FATIMA.....	123
	LIITE 8: KOULUTUSPOLKU KSENIA.....	124
	LIITE 9: KOULUTUSPOLKU LAYLA.....	125
	LIITE 10: KOULUTUSPOLKU MARIAM	126
	LIITE 11: KOULUTUSPOLKU SARA	127
	LIITE 12 KOULUTUSPOLKU ZAINAB	128

Taulukot

Taulukko 1: Lukiokoulutuksensa päättäneiden sijoittuminen tutkintoon johtavaan koulutukseen 3 vuoden aikajänteellä tutkinnon suorittamisesta. Tutkinnon suoritusvuosi: 2009.	25
Taulukko 2: Triple constitution of the field mallista mukailtu neliosainen malli.	45
Taulukko 3: Hakukorit.....	80
Taulukko 4: LUVA:n kurssirakenne.....	82

1 Johdanto

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelen maahanmuuttajataustaisten tyttöjen koulutuskokemusten rakentumista lukiossa ja lukioon valmentavassa koulutuksessa. Tarkasteltaessa maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutussiirtymiä on aiemmissa tutkimuksissa havaittu maahanmuuttajataustaisten nuorten hakeutuvan toiselle asteelle keskimääräistä heikommilla arvosanoilla ja keskeyttävän koulutuksen tai jäävän kokonaan vaille toisen asteen opiskelupaikkaa kantaväestöä useammin (mm. Kilpi-Jakonen 2011, Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 58). Lisäksi akateemisista koulutustoiveista huolimatta maahanmuuttajataustaisia nuoria on ohjattu ammatilliselle puolelle lukion sijaan. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu erityisesti maahanmuuttajataustaisten tyttöjen ohjaamista lähihoitajakoulutukseen lukiotoiveen sijaan (mm. Kurki 2008a & 2008b, Kurki & Brunila 2014, Souto 2016).

Kysyn tutkimuksessa, miten maahanmuuttajataustaisten tyttöjen koulutuskokemukset ja -valinnat muotoutuvat koulun käytännöissä ja mitä koulun erilaiset käytännöt mahdollistavat nuorille ja miten ne tukevat opiskelijoita. Pyrin muodostamaan kuvan maahanmuuttajataustaisten nuorten opiskelusta peruskoulun jälkeen lukiossa sekä lukioon valmentavassa koulutuksessa. Lähestyn tutkimuksessani maahanmuuttajataustaisten tyttöjen toisen asteen opintoja vieraskielisyyden, tuen tarpeen ja tarjonnan sekä ohjauksen näkökulmasta. Suomessa lukiokoulutusta on aiemmin tutkittu verrattain vähän, lukioon valmentavaa koulutusta ei juuri lainkaan. Lukioon valmentavaa koulutusta (LUVA) on virallisesti järjestetty Suomessa vasta neljän vuoden ajan. Lukioon valmentava koulutus on tarkoitettu maahanmuuttajille sekä vieraskielisille opiskelijoille ja sen tavoitteena on antaa opiskelijalle kielelliset sekä tiedolliset ja taidolliset akateemiset valmiudet, jotta hän voi hakeutua lukiokoulutukseen. Koulutuksen julkilausuttu tavoite on edistää yhdenvertaisuutta sekä parantaa maahanmuuttajien ja vieraskielisten opiskelijoiden mahdollisuuksia suorittaa lukiokoulutus (OPH 2018a, Opintopolku 2018b.). Toisen asteen nivelvaihetta tukevan koulutuksen suorittamisen jälkeen maahanmuuttajataustaiset opiskelijat eivät kuitenkaan aina hakeudu suoritettujen opintojen tavoitteena olleeseen koulutukseen (Järvinen & Jahnukainen 2008, 145-146, Niemi & Kurki 2013).

Tutkimuksen orientaatio on erityispedagogisen näkökulman lisäksi koulutussosiologinen ja tutkimus on koulutuspoliittisesti kontekstualisoitua etnografiaa, jonka aineisto on

tuotettu pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa lukiossa sekä lukioon valmistavassa koulutuksessa kevätlukukautena 2017. Aineisto koostuu kenttämuistiinpanoista ja haastattelusta. Lisäksi luen aineistoon kuuluvan myös koulutuspoliittisia asiakirjoja, jotka osaltaan rakentavat tutkimuksen koulutuspoliittista kontekstia sekä viitekehystä, johon tutkimukseni sijoittuu (Troman, Jeffrey, Beach 2006).

Maahanmuuttajataustaisilla nuorilla käsitan heterogeenisen joukon moninaisista taustoista tulevia nuoria (ks. luku 2.2). Lukiokoulutukseen hakeutuu vuosittain noin puolet peruskoulunsa päättävästä ikäluokasta, josta kasvava määrä on maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita. Lukiossa opiskelevat nuoret on moninainen joukko nuoria, joilla on jo olemassa olevia tuen tarpeita ja erilaisia lähtökohtia lukio-opiskeluun. 2010-luvun koulutuspolitiikka kuitenkin pyrkii ohjaamaan nuoria yhtä suurempiin ja nopeampiin koulutussiirtymiin tavoitteenaan taata koko peruskoulun päättävälle ikäluokalle opiskelupaikka toisen asteen koulutuksesta ja mahdollisimman sujuvat siirtymät jatko-opintoihin sekä työelämään (TEM 2017 & Valtioneuvosto 2017).

Tutkimukseni koostuu kolmesta toisiinsa kietoutuvasta osasta, joista ensimmäisessä taustoitan aineiston tuottamisen yhteydessä muodostamaani teoreettista viitekehystä sekä käsitteitä, joita tässä tutkimuksessa käytän. Teoreettista taustaa sekä koulutuspoliittista kontekstia käsittelevien lukujen (luvut 2-4) lisäksi pyrin kuljettamaan läpi tutkimuksen keskustelua teorian ja aineiston välillä. Avattuani tutkimukseni lähtökohtia siirryn tutkimuskysymysten kautta tutkimuksen toiseen osaan (luvut 5-7) esittelemään tuottamaani aineistoa sekä etnografiaa metodologiana. Etnografia tutkimusotteena on vaikuttanut suuresti tutkimukseni kohdentamiseen ja kirjoittamisen tapaan: se on toiminut viitekehyksenä ja vaikuttajana läpi tutkimuksen, ja tästä johtuen näenkin metodologian tarkastelun keskeisenä osana tätä tutkimusta. Tutkimukseni kannalta merkittävänä pidän erityisesti sellaisia aiempia tutkimuksia, jotka on toteutettu suomalaisen koulun, erityisopetuksen, tasa-arvon, maahanmuuttajuuden tai tyttöyden kontekstissa ja joissa näiden erilaisten merkitysten rakentumista on pyritty avaamaan etnografian keinoin (ks. esim. Honkasalo 2011, Kurki 2008a, Niemi 2015). Teoria- ja metodiosuuden jälkeen siirryn tutkimuksen kolmanteen osaan (luvut 8-9), jossa pääosassa on aineiston analyysi ja sieltä nostamani tulkinnot. Lopuksi palaan vielä pohtimaan alussa esittämiäni tutkimuskysymyksiä sekä tutkimuksen luotettavuutta ja toteutusta suhteessa etnografiseen tutkimustraditioon. Lisäksi kuvaan diskussion lopussa pohdintojani tämän tutkimuksen ja gra-

duprosessin loppumetreiltä.

Mielenkiintoni herättäneet tutkimusteemat muotoutuivat tarkemmiksi tutkimuskysymyksiksi Helsingin yliopistossa Suomen akatemian rahoittamassa ja professori Markku Jahnukaisen johtamassa hankkeessa *Työllistyminen, koulutus ja erityisyys* (TYKE), johon pääsin tekemään pro gradu -tutkielmaani. Tutkimushanke kohdentuu tarkastelemaan maahanmuuttajataustaisten nuorten sekä erityisopetusta saaneiden nuorten koulutautumista ja työllistymistä metodologisena valintanaan etnografia. Kirjoittaessani tätä johdantoa on graduprosessin ja kenttäjakson aloittamisesta kulunut reilu vuosi, jonka aikana olen muun muassa oppinut uutta, innostunut, yllättynyt, turhautunut, oivaltanut, epäröinyt sekä kyseenalaistanut. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut maahanmuuttajataustaisten tyttöjen koulutuskokemusten rakentumisesta. Kiinnostuksen taustalla on tasa-arvoon liittyvät teemat sekä maahanmuuttajataustaisten nuorten kouluttaminen merkittävänä koulutuspoliittisena kysymyksenä. Suomessa suurimmalla osalla maahanmuuttajataustaisista nuorista koulutussiirtymät ovat vielä edessä (SVT 2017a), mikä tekee niiden tutkimuksesta ajankohtaista. Lisäksi suomalaisen koulutusjärjestelmän uniikki duaalimalli, parhaillaan uudistuvat toisen asteen koulutukset sekä lukion erityisopetuksen asema ja sen mahdollinen uudelleen määrittely tarjoavat mielenkiintoisen viitekehyksen tutkielmalleni.

2 Maahanmuuttajuus

Tässä luvussa avaan käyttämiäni käsitteitä, teoreettista viitekehystä ja aiheesta aiemmin tehtyä tutkimusta. Paikannan tutkimukseni pääaineeseeni erityispedagogiikkaan, mutta myös kasvatussosiologian tutkimuskentälle sekä yhteiskuntatieteisiin. Seurauksena tästä monitieteellisyydestä on haasteellista nimetä vain yhtä spesifiä näkökulmaa, joka rajaisi käyttämäni käsitteistöä. Lisäksi tutkimuksen ollessa osa TYKE -tutkimushanketta määrittyy osa käsitteellisistä valinnoistani osin siinä kontekstissa, minkälaisia avauksia tämän hankkeen tiimoilta on tehty. Myös etnografia metodologiana on ohjannut kirjoittamisen tapaani ja tekemiäni valintoja.

2.1 Maahanmuuton taustaa Suomessa

Suomessa maahanmuutto ja monikulttuurisuus on noussut ajankohtaiseksi aiheeksi verrattain myöhään, 1990-luvun alussa. Tällä hetkellä maahanmuuttajien osuus koko Suomen väestöstä on noin 7% joka on edelleen suhteellisen pieni määrä verrattaessa esimerkiksi muihin pohjoismaihin. (SVT 2017a.) Suurimmat vieraskieliset ryhmät puhuvat äidinkielenään venäjää, viroa, arabiaa, somalia ja englantia (SVT 2017b). Äidinkielen lisäksi voidaan tarkastella kansalaisuutta, syntymämaata, vanhempien syntymämaata, syntyperää sekä kulttuuria (SVT 2017a). Tilastokeskuksen virallisissa tilastoissa *suomalaistaustaisilla* tarkoitetaan kaikkia niitä henkilöitä, joiden vähintään toinen vanhemmista on syntynyt Suomessa ja *ulkomaalaistaustaisilla* tarkoitetaan henkilöitä, joiden molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. Tilastokeskus käyttää lisäksi käsitteitä *ensimmäisen polven ulkomaalaistaustainen* (ulkomailla syntyneet) sekä *toisen polven ulkomaalaistaustaiset* (Suomessa syntynyt, mutta molemmat vanhemmat syntyneet ulkomailla). (SVT 2017c.) Nämä määrittelyt kuitenkin vaihtelevat ja elävät jatkuvasti niitä käyttävästä tahosta riippuen. Käsitteiden vaihtelevasta käytöstä johtuen kaikki tilastot eivät ole suoraan verrattavissa toisiinsa.

Verrattaessa väestörakennetta suomalaistaustaisten ja maahanmuuttajataustaisten osalta voidaan huomata maahanmuuttajataustaisten olevan ikärakenteelta reilusti suomalais-
taustaisia nuorempia ja etenkin lasten osuus maahanmuuttajissa on kasvanut perheellis-

ten pakolaisryhmien sekä perheiden yhdistämisten myötä (SVT 2017a). Väestörakenteessa on eroja myös verratessa ensimmäisen polven ulkomaalaistaustaisia toisen polven ulkomaalaistaustaisiin, jotka ovat nuorempia: 96 % on alle 30-vuotiaita, 77 % kuuluu ikäryhmään 15–24 -vuotiaat ja noin puolet ovat vielä alle kouluikäisiä. (SVT 2017a) Väestön ikärakenne on merkittävä siinä mielessä, että etenkin toisen polven ulkomaalaistaustaisista suurimmalla osalla koulutussiirtymät ovat vielä edessä, mikä tekee niiden tarkastelusta ajankohtaista.

2.2 Kuka on maahanmuuttajataustainen?

Maahanmuuttaja ja maahanmuuttajataustainen on määriteltävissä monella tapaa kontekstista ja määrittelevästä tahosta riippuen. Maahanmuuttajataustaisella tarkoitetaan useimmiten joko itse maahan muuttanutta tai sellaista henkilöä, jonka vanhemmat tai isovanhemmat ovat muuttaneet maahan. (Martikainen & Haikkola 2010, 9–10.) Maahanmuuttajalla ja maahanmuuttajataustaisella on monia rinnakkaisia käsitteitä kuten maahan muuttanut ja ulkomaalaistaustainen. Toisinaan käytetään myös termejä kieli- ja kulttuurivähemmistöt.

Maahanmuuttajataustaiset henkilöt muodostavat vielä maahanmuuttajiakin moninai-
semman joukon, jossa erityisesti yksilön oma identifioituminen maahanmuuttajataustaiseksi tai maahanmuuttajaksi sekä muut sosiaalisesti tuotetut määritelmät nousevat tärkeiksi määrittäjiksi (Haikkola 2010). Maahanmuuton diversiteetin kasvaessa kyseenalaistuu myös dikotomia maahanmuuttajan ja kantaväestöön kuuluvan sekä vähemmistöön ja enemmistöön kuuluvien välillä (Lundström 2017, 80-81). Siinä missä maahanmuuttajataustaisten osuus väestöstä on kasvussa ja väestörakenne muutoksessa, myös maahanmuuttajataustaisia kuvaavat käsitteet elävät ja muovautuvat jatkuvasti. Esimerkiksi opetushallitus on siirtynyt pikkuhiljaa *maahanmuuttajaoppilaan* käsitteestä kohti *vieraskielisten oppilaiden* käsitettä (OPH 2016).

Maahanmuuttajataustainen on käsitteenä kuitenkin varsin pulmallinen. Esimerkiksi Annele Laaksonen (2007, 17) kritisoi väitöskirjassaan käyttämäänsä luokittelevaa käsitettä maahanmuuttaja, mutta perustelee käsitteen käytön asiasisältöjen selkiyttämällä

(ks. myös Peltola 2014, Tuori 2007, 159). Määritelmässä maahanmuuttajat näyttäytyvät usein vain yhtenä ryhmänä, vaikka todellisuudessa maahanmuuttajilla on mitä moninai-
sempia taustoja maahanmuuton syistä lähtien. Yksi keskeinen kysymys on, missä mää-
rin maahanmuuttajuuden nähdään olevan pysyvää ja missä vaiheessa yksilön ”maahan-
muuttajuus” lakkaa (ks. Laaksonen 2007, Lappalainen 2006, 12-13). Maahanmuuttaja-
käsitettä leimaa myös toisinaan sen saamat negatiiviset merkitykset (Haikkola 2012, 25-
26) sekä oletus siitä, että maahanmuuttajuus on jotakin suomalaisuuden ulkopuolelle ra-
jautuvaa, hierarkioita luovaa ja yhteen niputtavaa (Honkasalo 2011a, 24-30).¹

Lukiolaissa maahanmuuttaja määritellään käsittämään Suomeen muuttanutta henkilöä, joka oleskelee Suomessa muuten kuin matkailua tai siihen verrattavaa lyhytaikaista oleskelua varten myönnetyllä luvalla tai jonka oleskeluoikeus on rekisteröity tai jolle on myönnetty ulkomaalaislain (301/2004) 161§:ssä tarkoitettu oleskelukortti. Vieraskieli-
sellä puolestaan tarkoitetaan henkilöä, jonka äidinkieli on väestötietojärjestelmässä ja väestörekisterikeskuksen varmennepalveluista annetun lain (661/2009) tarkoittamassa väestötietojärjestelmässä muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Ylioppilastutkinnossa vie-
raskielisillä kokelailla puolestaan tarkoitetaan niitä kokelaita, joiden äidinkieli on muu kuin se kieli jolla hän suorittaa ylioppilastutkintonsa tai hänen koesuoritustaan on hei-
kentänyt jokin muu erityisen painava peruste, kuten esimerkiksi se, että kokelas on käy-
nyt pitkään koulua ulkomailla jollakin muulla kielellä kuin sillä, jolla suorittaa tutkin-
tonsa, jolloin lautakunta voi ottaa tämän huomioon (Laki ylioppilastutkinnon järjestämi-
sestä 672/2005, 8§).

Tämän tutkimuksen nuorista kaikki olivat joko itse muuttanut Suomeen tai heidän van-
hemmillaan oli kokemus Suomeen muuttamisesta. Tässä tutkimuksessa käytänkin käsi-
tettä *maahanmuuttajataustainen* ja *maahanmuuttaja* käsittämään nuoria, jotka ovat joko
itse muuttaneet Suomeen tai heidän vanhemmistaan vähintään toinen on muuttanut
Suomeen. Käyttämieni käsitteiden takaa löytyy kuitenkin äärimmäisen heterogeeninen,
etnisiltä taustoiltaan hyvin moninainen joukko nuoria, joiden identifioituminen maa-
hanmuuttajataustaiseksi ei ole itsestään selvää.

¹ Maahanmuuttajan käsite rakentaa osaltaan jaottelua ”meidän ja muiden” välille (mm. Ahmed 2000) luo-
kitellen ihmisiä irti demografisesta kontekstistaan esimerkiksi etnisyyden, ulkonäön tai äidinkielen mu-
kaan. Tämän kaltainen luokittelu kyseenalaistaa maahanmuuttajien yhteiskunnallisen osallisuuden sekä
ylläpitää rodullista hierarkiaa ja vallan käyttöä, jossa ylimmäksi nähdään valkoinen, kulttuuriltaan yliver-
tainen länsimainen ihminen. (mm. Said 1978).

Käsitevalintana maahanmuuttajataustaisuus rakentuu tutkimusintressini ympärille ja olen käyttänyt sitä tutkimuksessani eräänlaisena punaisena lankana ohjaamassa tutkimuskysymysten asettelua ja analyttistä mielenkiintoa. Täydennän käsitevalintaani koulutuspoliittisen kontekstin mukanaan tuomilla käsitteillä, sillä näen niiden olevan olennainen osa todellisuutta jossa nuorten koulutuskokemukset rakentuvat ja määrittäytyvät (Troman ym. 2006). Kirjoittamistani on ohjannut vahvasti myös nuorten itse käyttämät määrittelyt ja identifioituminen ns. maahanmuuttajataustaiseksi sekä mahdollinen vieraskielisyys, joista olin kentällä ollessani kiinnostunut. Kamppailu käsitteiden ja ilmiön moninaisuuden äärellä on johtanut valintaan tuoda esille sekä koulun ja koulutuspolitiikan kannalta relevantteina nähtäviä termejä (esim. *vieraskielinen oppilas*) että nuorten itse tuottamia määritelmiä. Nuorten omia määritelmiä en ole käyttänyt kirjoittaessani, mutta olen pyrkinyt tuomaan niiden määritelmien moninaisuutta sekä nuorten ajatuksia niihin liittyen esille aineistokatkelmissa.

Tutkimuksessani nuorten itse tuottamat käsitteet eroavat virallisten asiakirjojen ja artikkeleiden käsitteistä; harva nuori itse määrittelee itsensä maahanmuuttajaksi, maahanmuuttajataustaiseksi tai vieraskieliseksi. Yleisin nuorten puheessa ja haastatteluissa esille noussut termi oli ulkomaalainen. Ulkomaalaisuuden käsite voidaan nähdä nuorille enemmän liikkumavaraa sallivana käsitteenä, jonka sisällä nuoren on esimerkiksi mahdollista ylläpitää ja muokata synnyinmaansa kulttuurisia tapoja sekä opetella samalla uusia suomalaisuudesta tai muista kulttuureista opittuja tapoja (Souto 2011, 162 ks. myös Back 1996). Anne-Mari Souto (2011, 162) on väitöskirjassaan esittänyt, kuinka ulkomaalaisuus voidaan nähdä positiivisena itsemäärittelynä jossa termi ”ulkomaalainen” kiinnittyy enemmän positiivisiin pidettyihin, kosmopoliitteihin ominaisuuksiin kuin esimerkiksi negatiivisiin miellettyihin termeihin kuten pakolaisuuteen. Ulkomaalainen on terminä sellainen, jota meistä jokainen voi jossain tilanteessa elämänsä edustaa eikä se näin ollen myöskään kiinnity selkeästi mihinkään tiettyyn kansalaisuuteen tai etniseen taustaan (Souto 2011, 162, ks. myös Haikkola 2010). Ulkomaalainen termin rinnalla nuoret käyttivät tarkempia määritelmiä tarkentamaan omaa identiteettiään, kuten alla olevassa aineisto otteessa:

”Mä olen afganistanilainen ja puhun darin kieltä mun äidinkielenä”

Lukion 1. luokkalainen poika, kenttämuistiinpanot 21.03.2017

Monesti nuoret puhuivat itsestään yllä olevan aineistokatkelman tapaan esimerkiksi afganistanilaisena, vaikka olisivatkin syntyneet ja eläneet koko ikänsä Suomessa. Erilaisista valmentavista luokista ja suomi toisena kielenä ryhmistä nuoret puhuivat usein ”ulkomaalaisten ryhminä”. Nuoret eivät myöskään nähneet määritelmiä pysyvinä vaan paikkaan ja kontekstiin sidonnaisina sekä vaihtelevina. Yksi tutkimukseeni osallistunut Suomessa syntynyt tyttö, jonka molemmat vanhemmat olivat muuttaneet Suomeen Somaliasta, kertoi olevansa oman kulttuuriryhmänsä piirissä somali, mutta muissa ryhmissä useimmiten laajemmin vain ulkomaalainen. Somaliassa tai ulkomailla vieraillessaan hän ei kuitenkaan kokenut olevansa somali vaan enemmänkin ”tulevansa Suomesta”. (vrt. Körkkö & Niemisalo 2017.) Vastaavanlaisia kertomuksia esiintyi aineistossa useita, joissa nuoret kuvasivat liikkumista kahden tai useamman kotimaan ja kulttuurin välillä

2.3 Maahanmuuttajataustaiset tytöt

Olen tarkentanut ja rajannut tarkasteluani sukupuolen mukaan maahanmuuttajataustaisiin tyttöihin. Kentällä olen kuitenkin havainnoinut koulun toimintaa kokonaisuutena ja tarkennan aineiston fokusta sukupuoleen vasta valikoitumisessa vain tyttöjen haastatteluihin sekä analyysissäni tekemissäni valinnoissa. Pidän mielekkäämpänä puhua selkeän sukupuolirajauksen sijaan tyttöydestä koulun kontekstissa, jota kaikki koulun arjen toimijat, kulttuuri ja yhteiskunta yhdessä rakentavat.

Sukupuoleen perustuva rajausta on mielenkiintoinen tarkasteltaessa koulutusvalintojen ja -alojen sekä työmarkkinoiden vahvaa segregoitumista sukupuolen mukaan (mm. Kupiainen 2018) sekä pohdittaessa erilaisia kulttuurisia representaatioita, mielikuvia ja stigmoja joita tyttöihin ja maahanmuuttajataustaisuuteen liitetään. Veronika Honkasalo (2011a) tuo väitöskirjassaan *Tyttöjen kesken* esille sukupuolinäkökulman tärkeyden monikulttuurisia kysymyksiä pohdittaessa, jossa sukupuolen huomioiminen tuo esille maahanmuuttajataustaisten nuorten moninaisuuden ja auttaa tarkentamaan yhteiskunnan erilaisiin oletuksiin ja normeihin, jotka ohjaavat ja määrittävät nuoria eri tavoin sukupuolesta riippuen.

Koulussa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden pyrkimys on usein nähty universaalisti kaikille opiskelijoille samanlaiset mahdollisuudet tarjoavana sukupuolineutraaliutena. Sukupuolineutraaliudesta puhuminen ei kuitenkaan poista sukupuolta ja sille antamiamme merkityksiä. (Gordon & Lahelma 1992, 316–320; Käyhkö 2011, 91.) Sukupuoli ja sitä koskevat käsitykset ovat jatkuvasti läsnä vuorovaikutuksessamme ja sukupuolitietoisuudella ja sensitiivisyydellä voidaan pyrkiä tunnistamaan näitä luontaisina pidettyjä käyttäytymismalleja sekä yhteiskunnan eri sukupuolille asettamien odotusten tunnistamista (Punnonen 2008, 521).

Sukupuolen ulottuvuudet ovat moninaiset. Biologisten ominaisuuksien lisäksi sillä on myös sosiaalisia, psyykkisiä, aistillisia sekä juridisia ulottuvuuksia (Vilkkä 2010, 17). Sukupuoliin tarkennettaessa fokus on usein samankaltaisuuden sijaan eroissa. Kaikki erot tai samankaltaisuudet eivät kuitenkaan ole paikannettavissa suoraan sukupuoleen ja tutkimusta tehdessä tulisikin huomioida erojen samanaikaisuus eli intersektionaalisuus. (Artiles 2011, de los Reyes & Mulinari 2005, 24–25; Honkasalo 2011b, 252–254; Phoenix 1997.) Sukupuolta ei voida käsitellä pelkästään yhtenäisenä kategoriana, vaan on huomioitava ryhmän sisällä oleva variaatio ja se, kuinka sukupuolen merkitys vaihtelee riippuen siitä, minkälaiseen ryhmään nuori kuuluu. Ann Phoenix (1997) huomauttaa sukupuolen kategorian pitävän rinnallaan muita erilaisia kategorioita kuten etnisyys, kulttuuri, yhteiskuntaluokka, seksuaalisuus ja yksilön subjektiiviset kokemukset.²

Koulutuksen tutkimukseen sukupuolen tarkastelu on noussut Suomessa muita Pohjoismaita hieman myöhemmin, 1970–80 lukujen vaihteessa (mm. Laiho 2013, Öhrn 2005, 69–70) ja on siitä lähtien ollut yleisin 2000-luvulla oppilaita luokitteleva kategoria Suomessa tehdyissä koulutusta käsittelevissä raporteissa ja tutkimuksissa (Mietola, Lahelma, Lappalainen & Palmu 2005, 11). Se miten tyttöjä ja tyttöyttä on vuosien varrella määriteltä tutkimuksissa, on vahvasti sidoksissa myös kulttuuriin ja aikaan, jossa siitä puhutaan (Aaltonen & Honkatukia 2002, 7–9). Teollistumisen ja modernien kaupunkiympäristöjen synnyn myötävaikutuksena on länsimaissa alettu puhumaan moderneista tytöistä, joiden asema ja määritelmä ovat entisiä määritelmiä monikerroksisempia ja yk-

² Huomion arvoista on myös tiedostaa tällaiseen dikotomiseen sukupuolijärjestelmään rakentunut oletus heteroseksuaalisuudesta sekä sukupuolispesifistä jaosta feminiininen/maskuliininen, jolloin kaikki tästä ”poikkeava” jää usein järjestelmän ulkopuolelle (Gordon & Lahelma 1992, 314–320; Ojanen 2011, 11–12; Käyhkö 2011, 91–93).

silölle enemmän liikkumavaraa mahdollistavia (Lahelma 2002; Tuomaala 2011, 47–49). 1980-luvulta alkaen tutkimuksissa on noussut ensimmäistä kertaa esille diskurssi siitä minkälaista kompetenssia tytöt kehittävät sekä keskustelu niin sanotuista ”kilteistä tytöistä”. 1990-luvun lopulla käsitys tyttöjen emansipoimisen tarpeesta on väistynyt ja tilalle on noussut etenkin feministisen tutkimuksen puolella keskustelu tutkijan positioista ja siihen liittyvästä vallankäytöstä sekä sen yhteiskunnan valtarakenteita uusintavasta tutkimuksesta. (Ojanen 2011, 16–24.)

Maahanmuuttajataustaisista tytöistä puhuttaessa ilmenee kuitenkin yhä niin kutsuttua huolipuhetta sekä tyttöjen tarkastelemista uhrinäkökulmasta, jossa maahanmuuttajataustainen tyttö alistuu vanhempiansa traditionaalisiin kasvatuskäytäntöihin (Huttunen 2004, 145–147). Maahanmuuttajatyttöt nähdään helposti suomalaisen yhteiskunnan ulkopuolelle jäävinä, passiivisina subjekteina ja homogeenisenä joukkona, joiden osallisuutta suomalaisesta yhteiskunnasta uhkaa heidän perheensä, uskontonsa sekä kulttuurinsa. Tällainen puhe rinnastaa vahvasti suomalaisen kulttuurin vieraaseen kulttuuriin sekä ”maahanmuuttajatyttön figuurin” ”länsimaiseen tytön” figuuriin. (Honkasalo 2011a, 27, 89, 206–209; Honkasalo 2011b, 249–250; Kurki 2008, 27; Pehkonen 2017, 28; Peltola & Honkasalo 2010, 120; Rastas 2009, 82; Öhrn 2005, 80.) Yleensä yhteiskunnallisesti hallitsevammassa asemassa ja enemmistönä olevat ryhmät välttyvät helpommin kategorisoinnilta, ja muita ryhmiä, kuten maahanmuuttajia, problematisoidaan ja verrataan näihin normina pidettyihin ryhmiin (Peltola 2014, 35; Öhrn 2005, 78). Maahanmuuttajatyttöt asetetaankin usein kategoriaan, jota leimaa kuva passiivisesta musliminaisesta, vaikka puhuttaessa maahanmuuttajataustaisista tytöistä puhumme moninaisesta ja heterogeenisestä joukosta nuoria naisia, joilla on erilaisia taustoja, äidinkieliä, uskontoja sekä perheitä. Muslimikategoriaan liitetään helposti stereotypioita ja se käsitetään hyvin sukupuolittuneena. (Huttunen 2004, 146–147; Lundström 2006, 205, Peltola 2014, 37–38.) Siinä missä 1980-luvun lopulta lähtien on Pohjoismaisessa sukupuolta ja koulutusta käsittelevässä tutkimuksessa kuvattu tyttöjä entistä monipuolisemmin niin kutsutun ”uuden tyttöyden” kontekstissa (Öhrn 2005, 70, 80), on maahanmuuttajataustaisten tyttöjen kohdalla edelleen havaittavissa tietynlaista naisten emansipoimiseen pyrkivää puhetta siitä, kuinka koulutus voi ”pelastaa” tytöt. Tällöin keskustelu maahanmuuttajataustaisten tyttöjen ympärillä saa samantapaisia attribuutteja kuin jo väistynyt keskustelu 80-luvulta. Tämän voidaan nähdä johtuvan osin stereotypioista, joita maahanmuuttajataustaisiin tyttöihin liitetään, joissa tytöt nähdään homogeenisenä

yllä mainittuun maahanmuuttajatyön figuurin sopivana joukkona. Toisaalta tämän puheen voidaan nähdä liittyvän siihen epätasa-arvoisuuteen, joka naisten koulutuksen ja tasa-arvon osalta yhä vallitsee osassa maailmaa (UNESCO 2018). Silloin kun naisten kouluttautumista ei nähdä suotavana tai lainkaan mahdollisena, voidaan Suomessa opiskelevien maahanmuuttajatyttöjen kerryttämän koulutuksen nähdä kertyvän voimavaraksi myös heidän perheensä kotimaassa ja kulttuurissa.

3 Koulutuspoliittinen konteksti

Tässä luvussa avaan tutkimukseni paikantumista koulutuspoliittiseen kontekstiin ja esitelen lisää käyttämiäni käsitteitä, teoreettista viitekehystä sekä aiheesta aiemmin tehtyä tutkimusta. Lisäksi tarkastelen toisen asteen koulutussiirtymiä lukioon valmentavaan koulutukseen ja lukioon, siellä hyödynnettäviä tuen ja ohjauksen käytäntöjä sekä maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille kohdennettuja tukitoimia. Näen suomalaisen koulutusjärjestelmän taustoittamisen tärkeänä osana tutkimustani ja sen koulutuspoliittisen kontekstin kuvaamista (Troman ym. 2006). Asiakirjat, raportit ja dokumentit, joita nimitän yhteisesti *koulutuspoliittisiksi dokumenteiksi*, edustavat tässä tutkimuksessa niin sanottua arvovaltaista asiantuntijapuhetta (Simola 1995 & 2002) jonka puitteissa koulun käytäntöä rakennetaan.

3.1 Taustana suomalainen koulutusjärjestelmä

Oppivelvollisuus sekä oikeus maksuttomaan ja julkisin varoin tuettuun perusopetukseen on säädetty Suomen perustuslaissa (731/1999). Tämä toimii pohjana kaikille avoimelle ja yksilön varallisuudesta sekä taustasta riippumattomalle peruskoulutukselle. Koulutusta rahoitetaan Suomessa valtion toimesta, ja sen osuus budjetissa vuonna 2017 oli 6,8 miljardia valtion 55,5 miljardin euron kokonaisbudjetista (Valtioneuvosto 2017). Väestön koulutuksella on suuri painoarvo Suomalaisen yhteiskunnan hyvinvointiyhteiskunnaksi rakentumista sekä kansalaisten hyvinvoinnin ja tasa-arvon takaamisessa. Suomalainen hyvinvointiyhteiskunta onkin rakentunut käsi kädessä pohjoismaisen universaalin hyvinvointimallin kanssa (Antikainen ym. 2006, 59). Nykyinen koulutusjärjestelmä on kuitenkin törmäyskurssilla pitkään jatkuneen globaalin laman sekä vallitsevan koulutuspolitiikan kanssa, jossa korostuu yksilön oma vastuu ja julkisista palveluista keskusteltaessa esille noussut asiakkuusdiskurssi: puhe koulusta asiakkaille palveluita tuottavana instituutiona. Universaalin hyvinvointimallin kriisissä ja Suomen valtion velan kasvaessa myös koulutus on joutunut merkittävien leikkausten kohteeksi. Tämä näkyy esimerkiksi koulutusvalinnan tehostamisena sekä ryhmäkokojen suurentumisena ja erityisopetuksen resurssien pienentymisenä. Samalla koulutus kuitenkin käyttää yhä suurta institutionaalista valtaa (Antikainen ym. 2006, 31).

Nykyinen koulutuspolitiikka ohjaa vahvasti kohti yhä suoraviivaisempia, nopeampia ja

ilman katkoja tapahtuvia koulutussiirtymiä, joita vauhdittamaan on luotu viime vuosien aikana muun muassa korkeakouluopintoihin hakeutuvien ensikertalaiskiintiö, valmentavien koulutusten uudistaminen sekä nuorisotakuu, jolla taataan jokaiselle peruskoulunsa päättävälle nuorelle toisen asteen opiskelupaikka (ks. Vieno, Lavikainen & Saari 2014). Lisäksi juuri toimeenpantu ammatillisen koulutuksen reformi sekä parhaillaan käynnissä oleva lukiouudistus ovat Sipilän hallituksen koulutukseen kohdistuvia kärkihankkeita (Hallitusohjelma 2017). Nykyisen hallitusohjelman osaamisen ja koulutuksen kärjeksi nimetään siirtymien nopeuttaminen kohti entistä pidempiä työuria. Tähän pyritään tukemalla nopeaa valmistumista sekä uudistamalla korkeakoulujen valintakokeet suosimaan toiselta asteelta juuri valmistuneita opiskelijoita esimerkiksi mahdollistamalla jatko-opintoihin pyrkiminen suoraan ylioppilaskirjoitusten arvosanoilla ja keventämällä raskasta pääsykoekevyttä (Valtioneuvosto 2017, 18–19). Hallitusohjelma nimeää Suomen väestön korkean koulutustason maamme vahvuudeksi sekä painottaa koulutuksen ja työelämän yhteistyön lähenemisen tärkeyttä (Hallitusohjelma 2017, 9–10). Koulutuspolkujen nopeuttamiseksi on viime vuosina kehitetty myös erityisesti maahanmuuttajille kohdennettuja toimenpiteitä vauhdittamaan maahanmuuttajien koulutukseen ja työelämään integroitumista. Painotus näissä toimenpiteissä on usein ammatillisen koulutuksen ja joustavien työelämäsiirtymien sekä aiemman osaamisen tunnistamisessa. (TEM 2017.)

Vuonna 2016 peruskoulunsa päättäneistä nuorista toiselle asteelle haki 99,9% ja heistä 95% aloitti opintonsa toisella asteella. Suurin osa tutkintoon johtavien koulutusten ulkopuolelle jääneistä nuorista aloitti opinnot valmentavissa ja valmistavissa koulutuksissa tai 10-luokalla. (SVT 2018a.) Suomalainen koulutusjärjestelmä kuuluu niin kutsuttuihin universalistisiin transitioiregeemeihin yhdessä muiden pohjoismaiden kanssa. Järjestelmä perustuu kaikille yhteiseen peruskouluun, josta suurin osa ikäluokasta jatkaa opintojaan toisella asteella. Kaiken koulutuksen perustana toimivat kansalliset, kaikille yhteiset tavoitteet, jotka samalla kuitenkin mahdollistavat yksilöllisen opetuksen ja tuen tarjoamisen opinnoissa. Tällaiselle järjestelmälle tyypillisiä piirteitä ovat kaikille avoin peruskoulu, koulutuksen kaikille asteille institutionalisoitunut opinto-ohjaus sekä naisten korkeat koulutus- ja työllisyysluvut. (Walter 2006.) Tämän kaltaisen koulutusjärjestelmän tasa-arvoisuutta ylläpitävinä tekijöinä voidaan pitää esiopetuksesta alkavaa pitkäkestoista koulutusta, samojen mahdollisuuksien takaamista kaikille, oppivelvollisuutta, tuettuja vapaaseen valintaan perustuvia siirtymiä ja yksityisten sekä maksullisten

koulujen vähyyttä (Antikainen ym. 2006, 124–125). Esimerkiksi vapaita siirtymiä koulutuksiin on koulutuspoliittisten uudistusten myötä kuitenkin rajoitettu entisestään muun muassa ensikertalaisten hakijoiden positiivisessa diskriminaatiolla korkeakouluvalinnassa sekä yhden korkeakoulupaikan säännöllä, joka estää opiskelijaa ottamasta vastaan enempää kuin yhden opiskelupaikan yhden lukukauden sisällä. Lisäksi nykyinen yhteishaun valintojen priorisoinnin myötä ei opiskelijan enää edes ole mahdollista tulla hyväksytyksi kuin yhteen hakukohteeseen yhdellä hakukerralla. (Opintopolku 2018a, ks. myös Vieno ym. 2014.)

Kaiken kaikkiaan suomalainen koulutusjärjestelmä on kuitenkin yksi maailman tasarvoisimmista ja Suomessa väestö korkeasti koulutettua. Naisten ja miesten koulutus on kutakuinkin samalla tasolla eikä työttömyysprosenteissa ole merkittävää eroa sukupuolen mukaan (Tilastokeskus 2016). Elina Lahelma (2002, 61) on nostanut esille kaksi suomalaisen työelämän erityispiirrettä, jotka ovat osaltaan vaikuttaneet naisten koulutautumiseen ja aktiiviseen työelämään osallistumiseen Suomessa. Verrattaessa moniin muihin maihin ovat suomalaiset naiset olleet aktiivisesti osa kokopäivätöiden tekoa jo monen vuoden ajan. Toisen maailmansodan aikana miehet olivat rintamalla, jolloin töiden tekeminen jäi pitkälti naisten vastuulle. Toisin kuin monessa toiseen maailmasotaan osallistuneessa maassa Suomessa naiset eivät sodan päätyttyä palanneet kotiin niin sanottuihin perinteisiin naisten töihin. Tähän vaikutti osaltaan nopea teollistumiskehitys, kaupungistuminen, sosiaalivaltion rakentamisen sekä sotakorvausten maksamiseen tarvittava työvoima ja sen muodostama uusi työvoimatarve. Toinen naisten laajaan työllistymiseen vaikuttanut tekijä oli vähäinen siirtolaisten määrä Suomessa, jolloin erinäiset matalapalkkatyöt kuten siivoaminen, jotka usein muotoutuivat siirtolaisten töiksi, jäivät nyt naisten töiksi. (Lahelma 2002.) Työ- ja koulutusalat ovat kuitenkin vahvasti segregoituneet Suomessa naisten ja miesten aloihin (Tilastokeskus 2016). Lisäksi suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtunut muutos maatalousvaltiosta teollisuusvaltioksi mahdollisti omalta osaltaan kehityksen, jossa naisten työllistyminen oli yhteiskunnalle välttämätöntä ja naiset olivat osana ansaitsemassa perheelleen elantoa. Kuten Lahelma toteaa, on koulutus ja työelämään osallistuminen tänä päivänä suomalaisille naisille itsestään selvänä pidetty normi. (Lahelma 2002.)

3.2 Koulutusjärjestelmän funktiot ja valta

Koulutuksen rooli suomalaisen yhteiskuntaan integroitumisen kannalta on merkittävä niin maahanmuuttajataustaisille nuorille kuin kantasuomalaisille (ks. esim. Kilpi-Jakonen 2011; Pehkonen 2017, 22). Koulutusjärjestelmä on yksi keskeisimpiä yhteiskunnallisen kontrollin välineitä, mikä perustuu sen institutionaaliseen vallan käyttöön, jolla se säätelee yksilöiden elämää samalla ohjaten ja kasvattaen (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 31–32). Yhteiskunnan kannalta koulutuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä on yhdistää erilaiset alueelliset, uskonnolliset, etniset ja sosiaaliset ryhmät yhdeksi kansakunnaksi, jolla on yhteinen kieli, kulttuuri, yleissivistys ja arvot. (Antikainen ym. 2006, 138.) Kansainvälisellä tasolla verrattaessa ovat valtion vaikutusmahdollisuudet yksittäisiin kouluihin kuitenkin suhteellisen pienet desentralisoidun hallinnon ja matalan hierarkian johdosta (Varjo 2007, 2, 87–88). Kivinen & Rinne (1991) ovat jakaneet koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot seuraavasti: *kvalifiointi* (tietojen ja taitojen tuottaminen), *valikointi* (”oikeiden ihmisten” sijoittaminen oikeanlaiset kvalifikaatiot tuottaviin koulutuksiin), *varastointi* (työvoimareservi sekä päivähoito) ja *integraatio* (yhteiskunnallinen osallisuus sekä kansakunnan yhtenäisenä pitäminen).

Vaikka koulutusvalinnat ja koulutuspolkujen muodostuminen nähdään tänä päivänä olevan pitkälti yksilöstä kiinni, liittyy siihen silti runsaasti poliittista päätöksentekoa, jonka myötä yksilön koulutusmahdollisuuksia säädellään esimerkiksi vuosittaisilla aloituspaikkojen määrällä ja koulutusten lakkauttamisilla sekä perustamisilla (Silvennoinen 2011, 55–57). Lisäksi erilaiset valmentavat koulutukset ja niiden lisääntyvä määrä voidaan nähdä nykyisen koulutuspolitiikan suuntausten valossa eräänlaisena siirtymien institutionaalisenä haltuun ottamisena, joiden avulla nuoret pidetään kiinni yhteiskunnassa sekä imussa kohti työelämään kvalifioivaa koulutusta. Todellisuudessa monen nuoren kohdalla siirtymät eivät kuitenkaan ole lineaarisia ja niitä voi olla useita. Lisäksi on erilaisia tutkintoon johtamattomia koulutuksia kuten kansanopistot ja avoin yliopisto, joissa opiskelevat nuoret eivät näyttäyty tilastoissa opiskelijoina.

Koulutussosiologisesta näkökulmasta opinto-ohjausta voidaan pitää yhtenä keinona toteuttaa koulutuksen yhteiskunnallisia funktioita (Ahola & Mikkola 2004, 8). Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2015) opinto-ohjaukselle asetetuista tavoitteista koulutusvalintaa koskien kirjataan: ”Ohjaustoiminta muodostaa lukion toiminnassa kokonai-

suuden, joka tukee opiskelijaa lukio-opintojen eri vaiheissa sekä kehittää hänen valmiuksiaan tehdä koulutusta ja tulevaisuutta koskevia valintoja ja ratkaisuja.” Nykyisen koulutuspolitiikan hengessä on osa valikoinnista siirtynyt yhteiskunnalta yksilöille, joiden odotetaan omalla ”vapaalla valinnallaan” valikoivan itse itsensä sopiville paikoille. (Simola 1995, ks. Lappalainen, Mietola & Lahelma 2010, 42). Ongelmallisena tämä näyttäytyy, mikäli yksilön vapaan valinnan vaihtoehdot ovat kovin rajatut tai mikäli virheelliseksi koettua koulutusvalintaa ei ole helposti mahdollista muuttaa. Tällöin yksilön valinnanvapaus muuttuu ennemminkin yksin vastuun kantamiseksi ja selviämiseksi.

Monen yhteiskunnallisesti merkittävän instituution tavoin suomalainen koulutusjärjestelmä pohjaa toimintansa sitä sääteleviin erilaisiin asiakirjoihin, kuten esimerkiksi valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteisiin sekä valtion lainsäädäntöön. Nämä kaikki yhdessä pohjaavat suomalaiseen kulttuuriin sekä arvoihin ja vaikka niiden suunnittelussa pyritäänkin huomioimaan muuttuvan yhteiskunnan tarpeet ja tilanne, uusintavat institutiot aina valtaväestön kulttuuria ja arvoja. (Kivirauma, Rinne & Tuittu 202, 250.) Pierre Bourdieu (1977) onkin esittänyt koulujärjestelmän pedagogisen neutraaliuden takaa löytyvän aina vallankäyttöä, jossa yhteiskunnan hallitsevat valtasuhteet ja kulttuuri uusintuvat siinä missä marginaalissa olevien ryhmien ääni puolestaan jää helpommin kuulumattomiin (Bourdieu & Passeron 1997). Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden koulutuksesta puhuttaessa olisikin tärkeää huomioida ryhmän heterogeenisyys sekä intersektionaalisuus, eikä olettaa yksioikoisten reittien ja tukitoimien sopivan tai olevan tarpeellisia kaikille.

Maahanmuuttajien koulutukseen ja työelämään integroitumisesta puhuttaessa nousee toisinaan esille puhe siitä, kuinka maahanmuuttajat voidaan nähdä ratkaisuna esimerkiksi lähihoitajien kasvavaan tarpeeseen hoiva-alan työmarkkinoilla. Yhteiskunnan kannalta hyödyllinen ratkaisu ei kuitenkaan aina näyttäydy yksilön näkökulmasta mielekkäimpänä ratkaisuna. Yhtenä painopisteenä maahanmuuttajille kohdennetuissa työelämään ja koulutukseen liittyvissä toimissa on aiemmin suoritettujen korkeakoulututkintojen ja aiemmin kertyneen osaamisen hyödyntäminen³ (ks. esim. TEM 2017). Ulkomaisten kvalifikaatioiden tunnistaminen saattaa kuitenkin

³ SIMHE-palvelut (Supporting immigrants in higher education in Finland) pyrkivät aiemman korkeakoulututkintoja vastaavan osaamisen tunnistamiseen sekä sopiville koulutuspoluille ohjaamiseen (OKM 2018a).

olla haastavaa ja tutkinnot eivät aina sellaisinaan vastaa suomalaisia tutkintoja (Kilpi-Jakonen 2011). Lisäksi suomen kielen taito on yksi tärkeimpiä maahanmuuttajien sekä maahanmuuttajataustaisten työllistymiseen vaikuttavista tekijöistä (Honko 2013, 38; Kilpi-Jakonen 2011; Tarnanen & Pöyhönen 2011; TEM 2017, 19, 23).

4 Lukiokoulutus

Yhdeksänvuotinen yhtenäinen peruskoulu jakautuu toisen asteen koulutussiirtymässä kahteen erilaiseen polkuun: akateemisesti suuntautuneeseen lukiokoulutukseen sekä työelämään tähtäävään ammatilliseen koulutukseen (ks. esim. Kalalahti, Varjo, Zacheus, Kivirauma, Mäkelä, Saarinen & Jahnukainen 2017 & Kilpi-Jakonen 2011). Näiden lisäksi on nivelvaiheen koulutuksia (Kurki & Niemi esim. 2013). Vuosittain peruskoulunsa päättävästä ikäluokasta reilu puolet aloittaa opintonsa lukiokoulutuksessa (SVT 2018a).

Lukio-opintoja ohjaa lukion opetussuunnitelman perusteet, joista tätä tutkimusta tehdesäni voimassa on ollut uusin, vuonna 2015 vahvistettu opetussuunnitelma. Lukiokoulutuksen luonne on yleissivistävä ja se rakentuu peruskoulun oppisisältöjen pohjalta. Laajuudeltaan lukiokoulutus on 75 kurssia, joiden suorittamiseen opiskelijoilta kuluu keskimääräisesti kolme vuotta⁴. (OPH 2018b.) Suomalaista lukiokoulutusta uudistetaan parhaillaan ja aiheen ympärillä käydään runsaasti keskustelua lukiokoulutuksen tulevaisuudesta (esim. HS 30.06.2017, HS 24.01.2018, OKM 2018b). Keskustelussa on nostettu esille sekä ylioppilastutkinnon että lukion opetuksen ja käytäntöjen uudistaminen. Lukiouudistuksen lisäksi yliopistojen ja korkeakoulujen valintakriteerien uudistaminen ja pyrkiminen erillisistä valintakokeista kohti ylioppilaskirjoituksia painottavaa todistusvalintaa puhututtaa lukiokoulutuksen osalta vaikuttaen sekä ylioppilaskokeisiin että opiskelijoiden kurssi- ja koevalintoihin lukiossa (Kupiainen, Marjanen & Ouakrim-Soivio 2018, 2–3, 107–110).

4.1 Lukion erityisopetus

Suomalaisen koulutusjärjestelmän erityisopetuksen reformi toi vuonna 2011 käyttöön oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallin, joka muodostuu yleisestä, tehostetusta sekä erityisestä tuesta, joiden tarkoitus on tarjota opiskelijalle tukea opintojen jokaisessa vaiheessa joustavasti vähentäen niin sanottua erityisopetukseen siirtoa ja ottamista (Hautamäki & Hilasvuori 2015, 21; Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 21,

⁴ Opiskeluaikaa on mahdollista lyhentää tai pidentää enintään neljään vuoteen. Lukiokoulutuksen vähimmäiskurssimäärä on 75 kurssia, aikuiskoulutuksessa 44 kurssia. (OPH 2018b.)

23). Kolmiportainen tukijärjestelmä kattaa peruskoulun, lukion puolella vastaava tukirakenne ei jatku.

Erityisopetus sana on mainittu lukion opetussuunnitelmassa ensimmäistä kertaa vuonna 2003 ja vuoden 2005 OPS:issa se korvattiin termillä erityinen tuki. (Mehtäläinen 2005, 13–14). Lukion uusimmassa, vuoden 2015 opetussuunnitelmassa on *erityinen tuki* kokonaan poistettu ja siirretty käyttämään vain yleisesti termiä *tuki*. Tämän taustalla voidaan nähdä olevan eronteko peruskoulun kolmiportaiseen tukirakenteeseen, joka ei jatku peruskoulusta lukioon. Erityisopetuksella ei ole tähän mennessä ollut lukiossa lukiolakiin kirjattua lain turvaamaa asemaa ja sen käytännöt vaihtelevat lukio- ja kuntakohdaisesti (Mehtäläinen 2005, 60). Lukiolakiin (629/1998) 13§:ään (muutettu lailla 478/2003) on kirjattu erityiset opetusjärjestelyt, jonka mukaan opetusta voidaan järjestää osittain toisin kuin laissa määrätään, mikäli *1.) opiskelijalla katsotaan joltain osin jo olevan lukion oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot, 2.) lukion oppimäärän suorittaminen oli opiskelijalle olosuhteet ja aiemmat opinnot huomioon ottaen joltakin osin kohtuutonta tai 3.) se on perusteltua opiskelijan terveyden tilaan liittyvistä syistä*. Vaatimuksena on kuitenkin aina lukion vähittäiskurssimäärän (75) täyttyminen. Toisin kuin peruskoulussa ja ammatillisessa koulutuksessa ei lukion puolella ole mahdollisuutta laatia opiskelijalle henkilökohtaista opetuksen järjestämisen suunnitelmaa (HOJKS). Ammatillisella puolella tukitoimilla on pidempi historia ja vakiintuneemmat käytännöt sekä erityisopetuksella lain turvaama asema, jonka lisäksi on myös erityisammattioppilaitoksia (OPH 2017b). Ammatillisen koulutuksen reformin myötä ammatillinen koulutus on muutoksessa ja esimerkiksi HOJKS on sulautunut henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen suunnitelmaan (HOKS), joka laaditaan kaikille opiskelijoille. Reformin vaikutuksia tukirakenteisiin ei vielä tunneta.

Peruskoulun päättävistä 9. luokkalaisista noin puolet hakeutuu vuosittain lukiokoulutukseen ja hieman alle puolet ammatillisiin opintoihin (SVT 2017 g). Lukiokoulutuksessa aloittaa vuosittain heterogeeninen joukko opiskelijoita (ks. esim. Mehtäläinen 2005, 12), joista osa on saanut tukea opintoihinsa jo peruskoulussa. Lukio-opiskelijoiden tuen tarpeen kohdalla ei siis voida puhua vain tuen tarpeen muodostumisesta tai sen varhaisesta tunnistamisesta, mikäli lukiossa aloittaa vuosittain opiskelijoita joilla on jo valmiiksi tarve saada tukea opintoihinsa. Tarkasteltaessa peruskoulun puolella tehtyjä erityisopetuspäätöksiä ovat maahanmuuttajataustaiset opiskelijat suhteessa kantaväestöön yliedus-

tettuina ja erityisopetuspäätöksen pääasiallisena perustana saatetaan käyttää vieraskielisyyttä (Sinkkonen, Aunio & Väliniemi 2009, Sinkkonen ym. 2011, Talib, Löfström & Meri 2004, 104). Vuonna 2016 peruskoulussa erityistä tukea saaneista opiskelijoista opiskelijoiden suhteellinen osuus vieraskielisiä oli 12,9 % ja suomea, ruotsia tai saamea puhuvia opiskelijoita 7,4 % kaikista peruskoulun opiskelijoista (Vipunen 2018a). Sukupuolten välisessä tarkastelussa ovat pojat puolestaan Suomessa yliedustettuina suhteessa erityisopetusta saaneisiin tyttöihin (esim. Jahnukainen ym. 2012, Kivirauma, Rinne & Tuittu 2012, 250).⁵ Sama trendi on nähtävissä myös Suomen ulkopuolella, verrattaessa muihin OECD maihin (Lyytinen 2004, 22–23, 25; Rinne, Kivirauma & Wallenius 2004).

Ylioppilastutkintolautakunta (YTL) on kirjannut lukiolakiin kirjatun lain 13§:n lisäksi erinäisiä mahdollisia tukitoimia, joita opiskelijan on mahdollista hakea ylioppilaskirjotuksia varten. Tukitoimet koskevat ylioppilaskokeessa opiskelijan kuulovamman, lukihäiriön, vieraskielisyyden sekä sairauden tai muun vamman huomioimista. Edellä mainittujen perusteella kokelas voi saada kokeeseensa lisää aikaa, erityisiä tilajärjestelyjä tai vaihtoehtoisesti peruste voidaan huomioida kokeen arvostelussa pistekorotuksena. Kokelas hakee erityisjärjestelyitä yhdessä oman lukionsa kanssa ylioppilastutkintolautakunnan ohjeiden mukaisesti ja niiden myöntämisestä päättää ylioppilastutkintolautakunta. (YTL 2017.) Nämä YTL:n lausunnot määrittävät osaltaan erityisopettajan työnkuvaa lausuntojen kirjoittamisen ollessa lukioissa koulun erityisopettajan tehtävä.

Tuesta on kirjattu lukion tämän hetkisessä opetussuunnitelmassa (2015) seuraavasti: *”opiskelijoille ja huoltajille annetaan tietoa tuen saannin mahdollisuuksista ja huoltajia kannustetaan tukemaan osaltaan opiskelijan tavoitteellista oppimista.”* Tuen mahdolliset muodot jäävät helposti abstraktille tasolle ja niistä heijastuu ajalle tyypillinen asiakkuusdiskurssia kohti liukuminen, jossa vastuu tuen saamisesta on oppilaitoksen sijaan opiskelijalla sekä hänen perheellään. Tällainen yksilön omien mahdollisuuksien ja toiminnan korostaminen saattaa asettaa opiskelijat epätasa-arvoisten mahdollisuuksien eteen. Lisäksi resurssit ja lukiokohtaiset erot ovat suuria, esimerkiksi pääkaupunkiseudulla lukion erityisopettajalla on lähtökohtaisesti aina kaksi koulua joiden välille hän jakaa viikoittaisen työaikansa, mikä voi tarkoittaa jopa 1500 opiskelijaa yhtä erityisopet-

⁵ Vuonna 2014 peruskoulussa erityistä- ja tehostettua tukea sai kaikista tytöistä 9,9% ja pojista 19,3% (Tilastokeskus 2016).

tajaa kohden siinä missä pienemmillä paikkakunnilla ei välttämättä ole lukiossa lainkaan omaa erityisopettajaa (ks. Sandberg 2018).

Vieraskielisten opiskelijoiden on mahdollista saada ylioppilaskokeessa arvosanan korotus, mikäli siihen voidaan vieraskielisyyden perusteella katsoa olevan perusteita. (Laki ylioppilastutkinnon järjestämisestä 672/2005, 8§). Vieraskielisyydestä tulee kirjoittaa ylioppilastutkintolautakunnan ohjeiden mukaan selvitys heidän laatimaan lomakkeeseen, jonka perusteella kokelas hakee vieraskielisyyden huomioimista tutkinnossaan. Vieraskielisyys selvityksen kirjoittaa äidinkielenopettaja tai S2 opettaja yhdessä jonkin reaaliaineen opettaja kanssa arvioiden, missä määrin vieraskielisyys on vaikuttanut kokelaan koulumenestykseen. Selvityksestä tulee käydä ilmi, millä perustein kokelaan katsotaan olevan vieraskielinen. Vieraskielisyyden vaikutukset arvioidaan neliporaisella asteikolla: ei vaikeuksia, lieviä vaikeuksia, selviä vaikeuksia mutta tutkintokielen taito silti kohtalainen ja vakavia vaikeuksia. Arvosanan korotusta harkittaessa imbrobatur-arvosanan raja on ensisijainen. Arvosanan korotusten päätökset tekee lautakunta. Kokeet arvostellaan ensin ainekohtaisten arvosteluohjeiden mukaan eikä koetta arvosteleva opettaja tai lautakunnan sensori ota vieraskielisyyttä sitä tehdessä huomioon, eikä heillä ole tiedossa vieraskielisyys selvityksiä. (Ylioppilaslautakunnan määräys rehtoreille ja opettajille, 28.8.2016.)

4.2 Lukion opinto-ohjaus

Universalistisen transitioregiimin mukaisesti opinto-ohjaus on institutionalisoitunut koulutuksen kaikille asteille (Walter 2006) ja peruskoulun puolella alkanut opinto-ohjaus jatkuu lukiossa. Lukion ohjaustoiminnan tavoitteena on muodostaa läpi lukion kulkeva kokonaisuus, joka tukee opiskelijaa opintojen eri vaiheissa. Ohjauksen tavoite on sekä tukea opiskelijan hyvinvointia ja opinnoista suoriutumiseen tarvittavia valmiuksia että ohjata häntä tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja mahdollisuuksiaan tulevaisuutta koskevien valintojen kohdalla. (OPS2015.) Erityisen suuren painoarvon ohjauksen merkitys saa koulutuksen nivel- ja siirtymävaiheissa. Lukiokoulutuksen kohdalla tämä tarkoittaa opintojen alkua, sekä pääsääntöisesti kolmatta eli niin kutsuttua abivuotta.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa yksi ohjaustoiminnan julkilausutuista pyrkimyksistä on myös edistää koulutuksellista yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa sekä ehkäistä syrjäytymistä. Ohjauksen järjestämisen eri muodot ovat kurssimuotoinen opetus, henkilökohtainen tai pienryhmäohjaus, vertaisohjaus sekä kaikkien edellä mainittujen yhdistelmä. Tällä hetkellä lukion oppimäärään kuuluu kaksi kaikille pakollista opokurssia OP1: *minä opiskelijana* sekä OP2: *Jatko-opinnot ja työelämä*. (OPS 2015a.) Lukiouudistuksen myötä on suunniteltu lukion opinto-ohjauksen jatkuvuuden parantamista sekä ohjauksen ulottamista ja sen tarjoamiseen velvoittamista myös lukiosta valmistumisen jälkeiseen aikaan (OKM 2018b). Lukion opinto-ohjauksen lisäksi erilaisia ohjauspalveluita tarjoavat myös koulun ulkopuoliset tahot kuten Ohjaamo-palvelut⁶. Lisäksi esimerkiksi maahanmuuttajilla koulutukseen tai työelämään integroitumiseen tähtäävä ohjaus on osa kotoutumissuunnitelman laatimista. (TEM 2017.)

4.3 Uudistuva lukio

Lukiokoulutuksen uudistukset heijastuvat koulun käytäntöjen lisäksi myös erityisopetukseen, jonka roolista ja lakiin kirjaamisesta on keskusteltu viime aikoina vilkkaasti (OKM 2018c, myös esim. HS 24.1.2018). Lukiolain luonnoksessa (24.1.2018) todetaan, että lukion opetussuunnitelma uusittaisiin vuoteen 2020 mennessä, jolloin uusi opetussuunnitelma astuisi voimaan syksyllä 2021. Lisäksi luonnoksessa nostetaan esille yksilöllisemmän opinto-ohjauksen sekä erityisopetuksen rooli lukiokoulutuksessa. Opetus ja kulttuuriministeriö (OKM 2018d) on nostonut esille 11 keskeistä muutosta lukiouudistusta koskien.

Tämän tutkimuksen kannalta nostan esille etenkin kohdat 6-10. Kohdasta 6 *erityisopetusta ja tukea lukiolaisille* todetaan: lukiolaisille tulee oikeus erityisopetukseen ja muuhun henkilökohtaisten tarpeiden mukaiseen oppimisen tukeen, jolloin erityisopetus mahdollisesti kirjattaisiin lukiolakiin. Lisäksi kohdasta 7 *oma opintosuunnitelma jokaiselle* mainitaan jokaisen opiskelijan laativan lukio-opintojen alussa ohjauksen avulla ja opintojen edetessä päivitettävän henkilökohtaisen opintosuunnitelman, jossa on tavoitteita koskien ylioppilastutkintoa, jatko-opintoja sekä lukio-opintoja. Tämä on samoilla

⁶ Ohjaamoista kaikki alle 30-vuotiaat voivat saada eri alojen ammattilaisilta työhön, koulutukseen tai arkeen liittyvissä kysymyksissä ilmaista neuvontaa. Toiminta on osa nuorisotakuuta ja hankkeen kehittämisessä on mukana eri ministeriöitä. (TE-keskus 2018, Ohjaamo 2018.)

linjoilla ammatillisen koulutuksen reformin kanssa, jonka myötä jokaiselle opiskelijalle laaditaan HOKS eli henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen suunnitelma. Kohta 8 *muualla hankitun osaamisen tunnistaminen* mahdollisesti helpottaa koulutuksesta toiseen tai valmentavan koulutuksen kautta lukioon siirtyneitä opiskelijoita sekä niitä opiskelijoita joilla on lukiotasoisia opintoja ja osaamista ulkomaalaisesta vastaavan oppiasteen koulutuksesta tunnistamalla aiemmin hankittu osaaminen osaksi ylioppilastutkintoa. (OKM 2018d.)

Ohjauksen osalta puhutaan kohdassa 9 *nykyistä henkilökohtaisemmasta ohjauksesta*, jossa ryhmäohjauksen rinnalle tuotaisiin lisää yksilöllistä ohjausta. Ohjauksen kannalta pidän merkittävimpänä kohtaa 10 *pidettävä huoli myös lukion päättäneistä*, joka toisi osaksi lukion ohjauskäytänteitä jälkiohjauksen, jolloin oppilaitos olisi velvollinen jatkamaan ohjausta niiden opiskelijoiden kanssa, jotka ovat joko keskeyttäneet opintonsa tai jääneet koulutushaussa vaille jatko-opintopaikkaa. (OKM 2018d.)

Kohdassa 11 *vahva ei kiusaamiselle* rasismi mainitaan erillisenä osana kiusaamista, mikä on merkittävä ehdotus yhdenvertaisuuden sekä uudistuvan lukion kannalta. *Vahvempan kansainvälisyyteen panostettaessa* kohdassa 4 puhutaan kuitenkin vain kansainvälisestä yhteistyöstä ja orientaatiosta esimerkiksi ulkomailla suoritettavia vaihto-opintoja kohtaan, ei monikulttuurisuudesta, monikielisyydestä tai kielitietoisuudesta lukiossa. (OKM 2018d.)

4.4 Vieraskieliset opiskelijat lukiossa

Lukiokoulutuksessa aloittaneiden vieraskielisten opiskelijoiden määrä on kasvanut 2010-luvulla tasaisesti ja suurin osa vieraskielisistä lukio-opiskelijoista opiskelee pääkaupunkiseudulla. Vieraskielisten lukio-opiskelijoiden yleisimmät äidinkielet olivat vuonna 2015 venäjä, somali, viro, englanti ja arabia. (OPH 2017c, 37–40.) Verrattaessa lukiokoulutuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa aloittavien uusien vieraskielisten opiskelijoiden määrää on ammatillisessa koulutuksessa aloittaneiden uusien vieraskielisten opiskelijoiden määrä kasvanut lukiokoulutusta nopeammin ja vieraskielisiä opiskelijoita opiskelee ammatillisessa koulutuksessa lähes kolminkertainen määrä suhteessa lukiokoulutukseen (OPH 2017c, 37–38, 52–53).

Verrattaessa suomen-, ruotsin- ja saamenkielisiin lukio-opiskelijoihin on vieraskielisten opiskelijoiden lukion keskeyttäminen yleisempää ja koulutuksen jälkeen jatko-opintoihin sijoittuneiden opiskelijoiden lukumäärät pienempiä. Lisäksi lukiokoulutus suoritetaan yleensä pidemmässä ajassa ja opiskelijat ovat iältään hieman vanhempia. (OPH 2017c, 43–45, 49.)

Suomen-, ruotsin-, ja saamenkieliset	Opiskelee tutkintoon johtavassa koulutuksessa
Kaikki	78,3 %
Miehet	79,1 %
Naiset	77,6 %

Vieraskieliset	Opiskelee tutkintoon johtavassa koulutuksessa
Kaikki	46,1 %
Miehet	48,5 %
Naiset	44,7 %

Taulukko 1: Lukiokoulutuksensa päättäneiden sijoittuminen tutkintoon johtavaan koulutukseen 3 vuoden aikajänteellä tutkinnon suorittamisesta. Tutkinnon suoritusvuosi: 2009. (Vipunen 2018b.)

Lukiossa opiskelee maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita joiden koulutuspoluissa ja -kokemuksissa ei ole eroa suomalaisiin nuoriin verratessa. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden koulutuspolkuihin liittyy kuitenkin usein erityispiirteitä kuten opiskelu vieraalla kielellä. Lisäksi koulutuspolku saattaa toisinaan kulkea läpi useankin valtion ja erilaisen koulutusjärjestelmän. Tutkittaessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestystä sekä oppimistuloksia on havaittu maahanmuuttajataustaisten oppilaiden menestyvän koulussa usein heikommin kuin kantaväestöön kuuluvat oppilaat. Lisäksi maahanmuuttajataustaiset oppilaat opiskelevat kantaväestöön kuuluvia oppilaita useammin ikätasoaan alemmalla vuosiluokalla, jäävät useammin ilman peruskoulun päättötodistusta, toisen asteen opiskelupaikkaa tai keskeyttävät opintonsa. (Kuusela, Etälahti, Hagman ym. 2008, 141–142, 180, 184–185; Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 35–36, 56; myös Kilpi-Jakonen 2011; Hyvärinen & Erola 2011.) Lisäksi vieraskieliset nuoret opiskelivat kantaväestön nuoria useammin yksilöllistetyllä oppimäärällä peruskoulussa (Kuusela ym. 2008, 141). Heikoimmin koulussa menestyivät ja useimmiten ilman toisen asteen opiskelupaikkaa jäivät ensimmäisen polven maahanmuuttajat, jotka olivat muuttaneet Suomeen EU-maiden ulkopuolelta (Kilpi-Jakonen 2011, Kuusela ym. 2008).

Viimeisimmän kattavan opetushallituksen raportin ”Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus” mukaan vuonna 2008 EU-alueen ulkopuolelta muuttaneista ensimmäisen polven maahanmuuttajista 25 % oli toisen asteen koulutuksen ulkopuolella ja 15 % sekä toisten asteen että perusopetuksen ulkopuolella. Kantaväestön vastaavat luvut ovat huomattavasti pienemmät: 9 % ja 6 %. (Kuusela ym. 2008, 142, 149.)

Opetushallitus määrittää tavoitteeksi tukea maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten opiskeluvälmiuksia sekä mahdollistaa jo oppivelvollisuusiän ylittäneiden maahan muuttaneiden nuorten peruskoulun suorittaminen. Maahanmuuttajataustien lasten ja nuorten koulutus on osa suomen yleistä koulutusjärjestelmää, jossa on lisäksi erikseen maahanmuuttajille räätälöityjä koulutuksia kuten lukioon valmistava koulutus eli LUVA. Maahanmuuttajaoppilaiden koulutuksen tavoitteena on varmistaa kaikille yhtäläiset mahdollisuudet toimia suomalaisen yhteiskunnan jäsenenä. Tavoitteena on tukea oppilaan kasvamista aktiiviseksi jäseneksi sekä suomalaiseen kieli- ja kulttuuriyhteisöön, että hänen omaan kieli- ja kulttuuriyhteisöönsä. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa noudatetaan valtakunnallisia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Opetuksessa tulisi lisäksi huomioida oppilaan tausta, äidinkieli, kulttuuri, maahanmuuton syy sekä maassaoloaika. Lapset ja nuoret pyritään sijoittamaan omaa ikäänsä, sekä tietojaan ja taitojaan vastaavalle luokalle. (Opetushallitus 2017.)

Maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutusta tarkasteltaessa yhtenä erityispiirteenä voidaan pitää suomalaisen koulutusjärjestelmän tuntemusta, joka ei kaikissa maahanmuuttajaperheissä näyttäydy itsestäänselvytenä (Suarez-Orozco, Pimentel & Martin 2009, 735). Kuten suomalaistaustaisten opiskelijoiden, myös maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutukseen kiinnittymiseen ja koulutuspolkuihin vaikuttaa heidän perheensä. Vanhemmat suhtautuvat yleisesti positiivisesti nuorten koulutukseen, mutta vieras kieli ja erilainen koulutusjärjestelmä vaikuttavat usein niin, etteivät vanhemmat välttämättä pysty tukemaan lapsiaan esimerkiksi läksyjen teossa kotona (Suarez-Orozco ym. 2009, 735). Perheen heikko sosioekonominen asema, vanhempien työttömyys sekä resurssit tukea nuorta ovat läsnä nuoren koulutuksessa. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet perhetaustan vaikutusten olevan mahdollisesti jopa voimakkaammat maahanmuuttajataustaisten nuorten kohdalla (Hyvärinen & Eerola 2011).

Erityisen hankalassa asemassa koulutuksen suhteen ovat myöhään tulleet nuoret, jolla

tarkoitetaan noin 15–18 -vuotiaina maahan muuttaneita nuoria, jotka eivät ole suorittaneet perusopetusta loppuun Suomeen saapuessaan. Nämä nuoret eivät välttämättä integroidu suoraan valmistavan opetuksen kautta yleisopetukseen tai he saattavat ajautua toisen asteen opintoihin hyvinkin heikoilla pohjatiedoilla ja -taidoilla. (Joki 2013, 237; Kuusela ym. 2008, 185, Souto 2016, 50.) Toisinaan käytetään myös nimitystä *the generation in between* eli *välisukupolvi*, jonka erityispiirteisiin kuuluu yhtäaikainen nuoruuteen liittyvien kasvutehtävien läpikäyminen, koulutussiirtymät, uuden kielen opettelu ja uuteen kulttuuriin kotoutuminen usein samanaikaisesti yhdessä perheensä kanssa tai yksin uuteen maahan muuttaneena (Alitolppa-Niitamo 2002). Myöhään maahan tulleiden nuorten kohdalla kieli muodostaa oman erityispiirteensä, sillä vieraan kielen haltuun ottaminen sillä tasolla, että abstraktien asioiden opiskelu on mahdollista vie useita vuosia (Cumming 1994). Aiemmat tutkimukset ovat myös osoittaneet, että oppimistulokset pelkästään enemmistön kielellä käydyssä opetuksessa olleilla ovat heikompia kuin lisäksi omaa äidinkieltään opiskelleilla (Thomas & Collier 2003).

4.4.1 Lukioon valmentava koulutus, LUVA

200-luvun koulutuspolitiikan yhtenä merkittävänä tavoitteena on ollut jokaiselle nuorelle toisen asteen koulutuspaikan tarjoaminen yhtenäisen yhdeksänvuotisen peruskoulun päätyttyä. Tämä pyrkimys on johtanut tarpeeseen kehittää erilaisia vaihtoehtoja nuorille, jotka eivät suoraan solahda perinteiseen jakoon ammatillisen koulutuksen sekä akateemisen lukiokoulutuksen välillä. (ks. Niemi & Kurki 2013, 201, 203.) Lukioon valmistavaa koulutusta (LUVA) on järjestetty Suomessa vuodesta 2014. Tätä ennen vastaavanlaista koulutusta on järjestetty kaksi vuotta pilottihankkeena pääkaupunkiseudulla sekä muissa epävirallisissa muodoissa. LUVA on tarkoitettu maahanmuuttajille sekä muille vieraskielisille ja sen tavoitteena on antaa opiskelijalle kielelliset sekä muut tiedollisesti ja taidollisesti tarvittavat valmiudet, jotta hän voi hakeutua lukiokoulutukseen. (OPH 2018a, Opintopolku 2018b.) Tarkoituksena on tarjota akateemisiin lukio-opintoihin orientoituneille nuorille vaihtoehto ammatillisen koulutuksen opintoihin valmentavan koulutuksen (VALMA ja TELMA) sekä peruskoulun lisäopetuksen luokan (kymppi-luokka) rinnalle.

Koulutuksen tavoite on edistää yhdenvertaisuutta sekä parantaa maahanmuuttajien ja vieraskielisten opiskelijoiden mahdollisuuksia suorittaa lukiokoulutus. (OPH 2018, Opintopolku 2018b.) Toisen asteen nivelvaihetta tukevan koulutuksen tai kurssin suorit-

tamisen jälkeen maahanmuuttajataustaiset opiskelijat eivät kuitenkaan aina hakeudu suoritetun kurssin tavoitteena olleeseen toisen asteen koulutukseen tai työelämään (Järvinen & Jahnukainen 2008, 145–146, Kurki & Brunila 2011). Parhaimmillaan nämä koulutukset tukevat opiskelijaa ja hänen tulevaisuudessa tarvitsemiaan opiskelutaitoja. Niemi ja Kurki (2013, 213) tuovat kuitenkin esille, että on ongelmallista, mikäli valmentavat koulutukset eriytyvät omiksi irtonaisiksi lokeroikseen lukion ja ammatillisen koulutuksen sivulle. Toiselle asteelle siirryttäessä koulutusvalinnat eriytyvät vahvasti joko akateemisesti tai ammatillisesti orientoituneille poluille (Ahola & Mikkola 2004). Vastaavaa eriytymistä tapahtuu myös valmentaviin koulutuksiin hakeuduttaessa. Tämä mahdollistaa parhaimmillaan omien vahvuuksien tutkiskelun sekä valmentavan koulutuksen ja tulevan toisen asteen koulutuspaikan muodostaman toisiaan tukevan jatkumon koulutuspolulla. Toisaalta valmentavien koulutusten eriytyminen ei välttämättä tue niitä opiskelijoita, joille toisen asteen valinta ei näyttäydy itsestään selvänä. Vaikka suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ei ole niin sanottuja umpiperiä, saattaa lukioon valmentava koulutus näyttäytyä lukion yleissivistävän luonteen ja akateemisen orientaation vuoksi houkuttelevammalta vaihtoehdolta myös niille opiskelijoille, joilla valinta ei vielä ole selvä tai suomalaisen koulutusjärjestelmän tuntemus on heikkoa.

4.4.2 Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus, S2

Mikäli suomen, ruotsin tai saamen kielen taidon ei arvioida olevan äidinkielen tasolla, on mahdollista opiskella suomea erityisesti maahanmuuttajaoppilaille sekä vieraskielisille oppilaille suunnatun suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) oppimäärän mukaisena. S2 opetus on osa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärää yhdessä ruotsin ja saamen kieli ja kirjallisuus oppimäärien kanssa. Opetukseen osallistumisen perusteina tulee käyttää opinnoissa tarvittavaa kielitaitoa eikä esimerkiksi syntymävaltiota tai Suomessa asuttua aikaa. Lopullisen päätöksen osallistumisesta tekee alaikäisen oppilaan huoltaja tai opiskelija itse. (OPH 2016.) Tavoitteena on järjestää myös mahdollisuuksien mukaan oman äidinkielen opetusta sekä tarvittaessa tukiopetusta eri oppiaineissa. Tukiopetusta voidaan antaa myös oppilaan omalla äidinkielellä. (Opetusministeriö 2017.) Peruskoulussa Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineen tuntien sijoittaminen työjärjestykseen voidaan suorittaa joko 1) omassa ryhmässä opiskeltavina, 2) osin tai kokonaan suomen kieli ja kirjallisuus ryhmään integroituna S2 arviointikritee-

rein tai 3) samanaikaisopetuksessa tai yhteistyössä jonkin toisen oppilaitoksen kanssa. Työjärjestyksen laatimisen tulisi perustua pedagogisiin tekijöihin, eikä yksin resursseihin tai aikatauluihin. Oppilaan osaamisen ja taitojen niin edellyttäessä on hänen myös mahdollista siirtyä S2 opetuksesta suomen kielen ja kirjallisuuden opetukseen. (OPH 2016.)

S2 opetus itsessään ei ole tuki- tai erityisopetusta; peruskoulussa annettavan S2 opetuksen tavoitteena on tukea kotoutumista, sekä lapsen ja nuoren osallisuutta suomenkielissä kieliyhteisössä mahdollistaen valmiudet hakeutua ja opiskella suomenkielisissä jatko-opinnoissa (OPH 2016). Lukion S2 opetuksen perustana edellytetään peruskoulun S2 opetuksen perusteiden hallintaa ja sen tavoitteena on saavuttaa kielitaito, jolla opiskelijan on mahdollista selviytyä jatko-opinnoissa sekä työelämässä. Suomi toisena kielenä sekä eri äidinkielten opetuksen järjestämisestä päättäminen on koulutuksen järjestäjän vastuulla. (OPS 2015a.) Lukion opetussuunnitelmassa (2015, 69) S2 opetuksen tavoite on määritelty seuraavan laisesti: *”Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksen keskeinen tavoite on saavuttaa sellainen suomen kielen taito ja suomalaisen kulttuurin tuntemus, jolla opiskelija selviää jatko-opinnoissa ja työelämässä”*.

Koulutuspoliittisissa dokumenteissa viitataan usein *toiminnallisen kaksikielisyyden* käsitteeseen, jolla tarkoitetaan kahden kielen hallitsemista niin, että niiden käyttäminen sujuu niin arjessa kuin koulutuksessa ja työelämässäkin (Latomaa 2002). Toiminnallisen kaksikielisyyden saavuttaminen ja sen tukeminen ovat tavoitteena vieraskielisille opiskelijoille peruskoulussa. Lisäksi tavoitteena on taata opiskelijalle kielelliset ja kulttuuriset, tiedolliset ja taidolliset valmiudet, joilla hän pystyy hakeutumaan jatko-opintoihin. Suomen kielen taito ei myöskään ole pelkkä opiskelussa ja työelämässä tarvittava väline. Kielitaidolla on merkittävä rooli yhteiskunnallisen integraation ja sosiaalisten kontaktien kannalta. Lisäksi se vaikuttaa siihen kuinka hyvin yksilö kokee viihtyvänsä Suomessa ja selviävänsä arjesta suomenkielellä. (Kilpi-Jakonen 2011, Tarnanen & Suni 2005, 9.) Suomen kielen osaamisessa sekä monikielisyyden tasoissa on eroja etenkin toisen polven maahanmuuttajien kohdalla. Siinä missä osa käyttää sujuvasti useampaa kieltä, on osalla merkittäviä puutteita niin suomen kielen, kuin äidinkielen osaamisessa johtuen esimerkiksi suomen kielen vähäisestä käytöstä arjen pääasiallisissa kieliympäristöissä, kuten kotona ja vapaa-ajalla. (Sinkkonen ym. 2009, Latomaa & Suni 2010, 151–152, 159.)

Kielitaitoa voidaan arvioida sen mukaan kuinka hyvin henkilö ymmärtää kuulemaansa puhetta, luettua tekstiä sekä kirjoittaa ja tuottaa puhetta. Passiivisesta/reseptiivisestä kaksikielisyydestä voidaan puhua niiden henkilöiden kohdalla jotka ymmärtävät ja jopa lukevat vierasta kieltä tai äidinkieltään sujuvasti, mutta eivät itse kykene sitä tuottamaan. (Honko 2013, Latomaa 2003.) Ero puhutun ja kirjoitetun kielen osaamisessa saattaa korostua etenkin silloin, kun kahden kielen kirjainjärjestelmät eroavat merkittävästi toisistaan. Haasteita saattaa aiheuttaa myös se, mikäli kielten äänteet ja sanasto ovat keskenään kovin erilaiset. (Lesaux & Harris 2013; Perttula 2005, 71.)

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut maahanmuuttajataustaisten tyttöjen koulutuskokemuksista toisella asteella lukiossa sekä lukioon valmentavassa koulutuksessa.

Tutkimuskysymyksiäni ovat:

- 1) Miten maahanmuuttajataustaisten tyttöjen toisen asteen koulutusvalinnat ja koulutuskokemukset rakentuvat erityisesti suhteessa vieraskielisyyteen ja ohjaukseen?
- 2) Minkälaisia tuen tarpeita maahanmuuttajataustaiset tytöt ovat kohdanneet opinnoissaan lukiossa ja lukioon valmentavassa koulutuksessa ja minkälaista tukea he ovat saaneet opinnoissaan?

Asettamieni tutkimuskysymysten kautta toivon saavani uutta ja ajankohtaista tietoa siitä, miten maahanmuuttajataustaisia tyttöjä voidaan tukea heidän peruskoulun jälkeisissä opinnoissaan lukiossa ja lukioon valmentavassa koulutuksessa sekä koulutussiirtymissä.

Lukion erityisopetuksen asema on vakiintumaton eikä sillä ole lain turvaamaa asemaa lukiossa (Mehtäläinen 2005). Peruskoulunsa päättävistä nuorista kuitenkin noin puolet hakeutuu vuosittain toiselle asteelle lukioon tuoden mukanaan mitä moninaisempia tuen tarpeita (Björn, Savolainen & Jahnukainen. 2017, 58). Aiempien tutkimusten perusteella vieraskielisyys on yksi keskeisimpiä syitä maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kohtaamille haasteille opinnoissa (mm. Bröcker & Hautaniemi 2002, 217) ja sen erottaminen kielellisistä haasteista on usein vaikeaa (Perttula 2005, 70-71; Kyttälä, Sinkkonen & Hautala 2011; Sarlin 2009, 22; Sinkkonen, Kyttälä, Karvinen & Aunio 2011, 21). Aiemmissa tutkimuksissa on lisäksi havaittu etnisen taustan ja sukupuolen ohjaavan nuoret valintoja sekä suhteessa siihen, minne heitä ohjataan (mm. Kurki 2008a & 2008b, Kurki & Brunila 2014, Souto 2016,) että minne nuoret itse hakeutuvat (mm. Ball, Reay & David 2002; Souto 2016).

6 Tutkimukset toteutus

Esittelen tässä luvussa etnografiaa tutkimusotteena, tutkimusaineistoa sekä tutkimusprosessin kulkua. Ensin kuvaan tutkimuksen alkuvaiheita suhteessa etnografisen tutkimuksen traditioon sekä omaa asemoitumistani ja positiotani tutkijana. Tämän jälkeen kuvaan kentälle pääsyä, aineiston tuottamista ja lopuksi kentältä poistumisen kautta siirryn aineiston järjestämiseen, tulkintaan ja analyysiin. Lineaarisesta esittämistavasta huolimatta etnografisen tutkimusprosessin vaiheita ei voida nähdä suoraan toisistaan erotettavissa olevina osina ja vaiheina (Lappalainen 2007a, 9, 11, 13; ks. myös Mietola 2014, 37).

Tutkimuksen kontekstista ja tieteenalasta riippuen etnografia voidaan määritellä monella tapaa. Etnografia sana viittaa kansojen tutkimukseen ja sille ominainen tunnuspiirre on tutkimuksen tekeminen lähes poikkeuksetta ihmisten parissa. Etnografinen tutkimus on lähtökohtaisesti aina sidottua aikaan, paikkaan, tilanteisiin sekä toimijoihin aineistona tuottaessa kenttäjaksolla, joka yleensä sijoittuu olosuhteisiin, jossa tutkittavat elävät ja toimivat. (Skeggs 2001, 426.) Etnografiaa pidetään perusteltuna tutkimusotteena sellaisissa tutkimuksissa, joiden tavoitteena on saavuttaa mahdollisimman monikerroksinen kuva tutkittavasta aiheesta ja tuoda esiin tutkimukseen osallistuvien ihmisten näkökulmaa. Clifford Greetz (1973) nimeää etnografian tavoitteeksi tuottaa niin sanottu ”tiheä kuvaus” (Thick description) tutkittavasta ilmiöstä. Etnografian lähtökohtana voikin kuvata olevan pyrkimys tavoittaa mahdollisimman monipuolisesti niitä merkityksiä, joita tutkittavat antavat tutkittavalle ilmiölle omassa arjessaan. (Mietola 2015, 22; Rastas 2010, 65). Tutkimus etenee tutkittavan kohteen olosuhteiden ehdolla ja aineiston tuottaminen, analyysi, tulkinta sekä teoreettisen viitekehyksen rakentaminen kulkevat limittäin (Lappalainen 2007a, 9, 11, 13). Tutkittavasta kohteesta kertyy kentällä tietoa, jonka rinnalla kulkee jo aineiston tuottamisen aikana alkava analysointi (Hakala & Hynninen 2007, 214). Kenttätö on yksi etnografisen tutkimusotteen keskeisimpiä tekijöitä, jossa tutkijan osallistuvan havainnoinnin kautta tuottaa tutkittavasta aiheesta aineistoa (Huttunen 2010, 58, Kullberg 2014, 97). Kenttäjakson kesto vaihtelee, mutta useimmiten sen perusteena on pidempiaikainen fyysinen oleminen kentällä ja toimiminen erilaisten rakenteiden ja sosiaalisten suhteiden sekä virallisten normien puitteissa (Tolonen & Palmu 2007, 89).

6.1 Paikantuminen etnografisen tutkimuksen kentälle

Tämä tutkimus on koulutuspoliittisesti kontekstualisoitua etnografiaa, jonka kenttä paikantuu kouluun. Monitieteisyytensä myötä tutkimukseni ottaa vaikutteita ja inspiraatiota myös feministisestä etnografiasta.⁷ Tutkimukseni kohdalla voidaan kuitenkin puhua ensisijaisesti kouluetnografiasta (*educational ethnography*) jossa tutkimuksen keskiössä on koulutus ja koulu instituutiona. (Gordon, Holland & Lahelma 2001, 188–189; Kullberg 2014, 43.) Yksi kouluetnografian erityispiirteistä on sen ero tutkijalle vieraassa kulttuurissa tehtävään etnografiaan. Olen käynyt 7-vuotiaasta lähtien koulua ja se on minulle omien kokemusteni kautta tuttu ja liitän siihen monia subjektiivisia merkityksenantoja sekä muistoja. Tutkimusotteena kouluetnografia haastaa tutkijan näkemään ja kokemaan tutun ympäristön uusin silmin, mikä vaatii omien oletusten aktiivista reflektointia, kyseenalaistamista ja etäännyttämistä (Delamont, Atkinson & Pugsley 2010; Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen 2007, 43). Koulusta tuttuna ympäristönä sekä omista kokemuksistani vieraannuttavia tekijöitä kentällä oli S2- sekä LUVA-opetus, joista minulla ei ollut aiemmin minkäänlaista kokemusta. Tältä osin kenttään *uudelleen tutustuminen*, kuten Amanda Coffey (2005, 215) siitä puhuu, oli jokseenkin helppoa. Etäännyttämistä helpotti myös se, että olen käynyt kouluni oppilasmäärältään huomattavasti pienemmissä kouluissa ja toisessa kaupungissa. Tutun ja vieraan väli-maastossa työskentelyyn liittyy kuitenkin aina omanlaisiaan haasteita sekä etuja: siinä missä ymmärrämme koulun käytäntöjä helpommin, saattaa toisinaan merkittäviäkin asioita ja tapahtumia jäädä vaille huomiota, sillä pidämme niitä itsestään selvinä (Delamont ym. 2010).

⁷ Käsitän feministisellä etnografialla tässä tutkimuksessa näkökulman joka tarkoittaa kriittisesti ja refleksiivisesti erontekoihin ja käsitteisiin (esim. ”maahanmuuttajataustainen”). Tutkimukseni ottaa vaikutteita feministisistä etnografioista, joka näkyy erityisesti tutkijan position ja eettisyyden tarkastelussa sekä tietokäsityksessä, jossa etnografista tietoa ei nähdä universaalina totuutena (esim. Mietola, Berg, Hakala, Lahelma, Lappalainen, Salo & Tolonen 2016).

6.2 Kentällä aineistoa tuottamassa

Itse kentällä vietin yhden lukukauden keväällä 2017. Kenttäkoulu oli minulle entuudestaan tuntematon, enkä ollut ennen kentälle lähtöä ehtinyt juurikaan muodostaa jäsenyksiä ennakko-oletuksia. Aineistoni muodostuu etnografisista kenttämuistiinpanoista, haastatteluista sekä erilaisista koulutuspoliittisista dokumenteista. Aineisto on kerätty pääkaupunkiseudulla sijaitsevasta lukioista, jossa olen seurannut lukioon valmentavan LUVA-luokan opetusta sekä erityisopetusta ja S2-tunteja. Kenttämuistiinpanoissani olen pyrkinyt mahdollisimman tarkasti kuvaamaan koulun arkea havainnoimalla ja kirjoittamalla muistiinpanoja käsin vihkoon ja tekstinkäsittelyohjelmalla tietokoneelle. Lähtökohtaisesti kirjoitin kaikki havaintoni oppituntien aikana ja pyrin kirjoittamaan ne puhtaaksi heti samana päivänä. Muutamalla vapaamuotoisemmalla oppitunnilla/retkellä kirjoitin muistiinpanot vasta myöhemmin, jolloin olen pyrkinyt tunnin aikana keskittymään täysin havainnointiin ja opiskelijoiden kanssa keskustelemiseen. Kenttäjakson alkuun kirjoitin muistiinpanoni lyijykynällä vihkoon, mutta kahden ensimmäisen viikon jälkeen siirryin käyttämään kannettavaa tietokoneetta. Lähes jokaisella opiskelijalla oli oma tietokone esillä, ja minusta tuntui, että sulauduin helpommin joukkoon näytön takana istuen kuin perinteisesti vihkoihin kirjoittaen. Lisäksi tietokoneella kirjoittaminen tuntui nopeammalta tavalta kirjata muistiinpanoja.

Puhtaaksi kirjoitettuja muistiinpanoja on noin 200 liuskaa, joka käsittää 29 kenttäpäivää. Aineisto on kauttaaltaan anonymisoitu pseudonimillä sekä poistamalla kaikki mahdolliset tunnistetiedot, kuten kaupunkien ja kaupunginosien nimet ja koulujen nimet. Kenttäjakson aikana tapa kirjoittaa muistiinpanoja vakiintui: alkuun kirjasin ylös päivämäärän ja kellonajan, jota seurasi lista paikallaolijoista ja poissaolevista opiskelijoista sekä tuntia opettavan opettajan nimi. Tämä rutiini muodostui itselle tärkeäksi osaksi kirjoittamista. Pyrin hahmottamaan, keitä opiskelijoita oli fyysisesti paikalla ja keitä ryhmästä puuttui tai oli mahdollisesti saapumassa myöhässä tunnille. Ennen kenttäjaksoa sain ohjeeksi varata mukaan useita erilaisia lyijykyniä, jotta muistiinpanojen kirjoittaminen kentällä olisi mahdollisimman jouhevaa. Voisin kuvata muistiinpanojani näiden erilaisten mukana olleiden lyijykynien kautta: toisinaan kuvaus oli yleisluontoisempaa HB jälkeä, kun taas toisinaan tarkensin terävämpään 2H ja toisinaan kuvailevampaan 3B tyyliin.

Kenttämuistiinpanojen ja koulutuspoliittisten dokumenttien lisäksi aineisto koostuu etnografisista haastatteluista. Haastatteluilla oli etukäteen valmisteltu runko ja teemoja, joita pyrin käymään läpi haastattelussa, mutta haastatteluiden muoto oli vapaamuotoinen ja keskiössä, se mitä nuoret itse kertoivat. Osa nuorista halusi osallistua haastatteluun yhdessä kaverin kanssa, joten haastattelin nuoret heidän toiveidensa mukaan joko yksin tai 2-3 nuoren ryhmissä. Toteutin haastattelut käyttäen haastateltavan toiveiden mukaan suomea ja/tai englantia. Litteroin ja anonymisoin haastattelut, jonka jälkeen tuhosin haastatteluäänitteet. Tutkimussopimukset ja haastatteluiden taustatiedot olen kerännyt kansioon. Taustatiedot olen siirtänyt anonymisoituina ja tunnistetiedot poistaen tietokoneelle Exceliin. Oppitunneilla olen seurannut koko ryhmää, mutta haastatteluissa keskityin vain tyttöihin. Haastatteluissa on mukana myös yksi poika, joka halusi osallistua haastatteluun ystävänsä kanssa. Lisäksi olen yhdessä Anna-Maija Niemen kanssa haastatellut yhden kolmen tytön ryhmän sekä neljä opettajaa. Aineiston analyysissä pyrin haastatteluiden ja havaintojen vuoropuheluun, jotka täydentävät toinen toisiaan.

6.3 Etnografinen haastattelu

Haastattelut on perinteisesti nähty tärkeänä osana etnografista tutkimusta ja sen aineiston tuottamista. Etnografiseen aineistoon sisältyy usein sekä perinteisemmän haastattelun määritelmän täyttäviä haastatteluja että kenttämuistiinpanoihin dokumentoituja keskusteluja, joista osa voidaan lukea mukaan etnografisen aineiston niin sanottuun haastatteluaineistoon. (Rastas 2010, 67–68.) Tässä tutkimuksessa en ole laskenut kenttämuistiinpanoihin tallentuneita keskusteluja mukaan haastatteluihin. Haastattelujen rajana olen pitänyt niiden tekotapaa, sisältöä, haastattelurunkoa sekä haastattelusopimuksia. Kaikki haastatteluni on sovittu etukäteen haastateltavien kanssa, ne on nauhoitettu ja litteroitu, haastatteluja on ohjannut kaikissa haastatteluissa toiminut sama haastattelurunko (liitteenä) sekä haastateltavien täyttämä taustatietolomake ja tutkimussopimus (liitteenä). Yhdistämällä erilaisia osia aineistoa olen pyrkinyt tutkimuskohteen mahdollisimman tiheään kuvaukseen (*thick description*) täydentämällä ja syventämällä kenttämuistiinpanoja haastatteluilla ja niiden välisellä vuoropuhelulla sekä lukemalla aineistoja ristiin ja rinnakkain. Eri aineiston osien voidaan nähdä tukevan ja syventävän toisiaan,

mutta samalla myös kyseenalaistavan toisiaan vieden tutkimusta eteenpäin (Huttunen 2010, 43).

Sherman Heyl (2001, 369) määrittelee etnografisen haastattelun kahdeksi tärkeimmäksi tunnuspiirteeksi kentällä ja haastateltavien kanssa vietetyn ajan (*duration & frequency*) sekä tutkimussuhteen laadun (*quality*). Etnografisen haastattelun erityispiirre on haastattelijan suhde haastateltavaan sekä kenttään, johon haastattelu ja sen teemat kiinnittyvät. Mikäli tutkija on ehtinyt olla kentällä jo pidemmän aikaa, haastateltava saattaa olla en-tuudestaan tuttu. Tämä eroaa perinteisestä haastattelusta, jossa on mahdollista, että haastattelija ei ole ikinä aikaisemmin kohdannut haastateltavaa eikä myöskään kohtaa tätä enää myöhemmin. (mm. Huttunen 2010, 46.) Lisäksi haastattelun kysymykset muodostuvat ja tarkentuvat usein vasta kentällä oltaessa. Etnografia perustuu avoimuudelle sekä kunnioitukselle – annetaan tilaa tutkittaville ja mahdollisuus tuoda esiin heidän näkökulmiaan. Haastatteluilla on tärkeä rooli luotaessa vuoropuhelua kentän havaintojen sekä tutkittavien välille. (Tolonen ja Palmu 2007, 89, 91–92.) Tämä etnografisen haastattelun erityispiirre korostuu etenkin analyysivaiheessa ja luotettavuutta pohdittaessa, jolloin haastatteluiden kontekstualisoiminen, eli niiden sitominen muuhun aineistoon ja siihen vaikuttaneisiin tekijöihin on tärkeää. Haastattelutilanteiden tulkinta on sidoksissa siihen, miten haastateltavat toimivat aineistossa muissa kuin haastatteluolosuhteissa ja minkälaisen kokonaisymmärryksen ja tulkinnan ne muodostavat yhdessä kenttämuis-tiinpanojen ja muun aineiston kanssa. (Huttunen 2010, 43.)

Haastateltavat valikoituivat perustuen haastateltavien vapaaehtoisuuteen. Olin suunnitellut aloittavani haastattelemalla LUVA-ryhmän tytöt ja sen jälkeen mahdollisesti joi-takin S2-ryhmien tyttöjä. Haastatteluun ilmoittautuneiden määrä kuitenkin yllätti ja lop-putulemana aineistossani on 20 opiskelijan sekä kolmen opettajan haastattelut. Haastat-telemistani opiskelijoista 6 opiskeli LUVA-ryhmässä ja 14 lukiossa. Suurin osa haasta-teltavista oli seuraamistamme LUVA ja S2 ryhmistä, mutta muutama opiskelija halusi tulla haastatteluun kuultuaan haastattelusta kavereiltaan. Haastatelluista opettajista kaksi oli koulun erityisopettajia ja yksi S2 opettaja, joka opetti myös LUVA-ryhmää. Haastat-telemistani nuorista yksi valitsi haastattelukieleksi englannin. Haastateltavistani kolme tyttöä halusi tulla yhdessä haastatteluun, sillä heillä oli sama äidinkieli mikä helpotti haastattelua huomattavasti, kun he pystyivät keskustelemaan haastattelun aikana keske-nään äidinkielellään. Lisäksi tarjosin mahdollisuutta tulkin käyttöön, mutta kukaan ei

pyytänyt tulkkia. Vieras kieli tuo aineistoon ja sen analysoimiseen oman lisänsä, jonka huomioiminen on tärkeää.

Litteroin kaikki haastattelut pyrkien jäljentämään haastateltavien puheen mahdollisimman autenttisesti ja sanatarkasti. En korjannut puheessa tai suomen kielessä esiintyneitä virheitä tai poistanut esimerkiksi täytesanoja. Puheen lisäksi kirjasin ylös litteraatteihin naurun, puheen päällekkäisyydet, keskeytykset, pidemmät tauot sekä epäselvät sanat ja lauseet. En litteroinut sävelkulkua tai muita puheen pienempiä nyansseja. (ks. Ruusu-vuori, Nikander & Hyvärinen 2010.) Haastattelut nauhoitin älypuhelimien nauhurilla, josta siirsin ne tietokoneen I-tunes musiikkiohjelmaan, josta litteroin haastattelut tekstinkäsittelyohjelma Wordia käyttäen. Litteroin pääosin kaikki haastattelut kesällä 2017.

7 Aineiston esittely: kurkistus kentälle

Tässä luvussa esittelen aineistoni miljöön sekä niin sanotuiksi päähenkilöiksi valitsemani nuoret. Tutkimusaineistoni on tuotettu lukion ja lukioon valmentavan koulutuksen arkea havainnoiden sekä haastatellen kentän toimijoita. Aineistoni punainen lanka muodostuu kenttämuistiinpanoista, joiden ympärille kietoutuvat haastattelut sekä kokonaisuutta kehystävä koulutuspoliittinen konteksti, johon suhteessa analysoin aineistoani (Troman ym. 2006).

7.1 Kenttäkoulu

Maanantai 23.1.2017, ensimmäinen kenttäpäivä:

Aamu alkaa eksymisellä. Harhailen ulkona ympäri lukiota tajuamatta, että kyseessä on oikea rakennus. Viimein menen sisälle ovista, jotka johtavat jonnekin koulun perälle. Törmään käytävällä keittäjään, joka neuvoa minulle tien kouluun ja opettajanhuoneeseen. Käytävällä kysyn vielä kahdelta oppilaalta tietä opehuoneeseen, tytöt neuvovat minua ystävällisesti.

(Kenttämuistiinpanot)

Tutkimuskoulu valikoitui TYKE-tutkimushankkeen kautta ja siihen mukaan tullessani neuvottelut kentälle pääsystä olivat jo alkaneet. Maantieteellisesti tarkasteltaessa Suomessa asuvat maahanmuuttajat tai toisen polven maahanmuuttajat eivät ole jakautuneet maahan tasaisesti, vaan keskitetysti tiettyihin kaupunkeihin, joista merkittävimmiksi nousevat Helsinki, Espoo, Vantaa sekä Turku (OPH 2017c, SVT 2017a). Tämä ohjasi osaltaan tutkimuskoulun valintaa pääkaupunkiseudulta. Tein tietoisin päätöksen olla pseudonimeämättä tutkimuskoulua ja siihen viitatessani kirjoitan vain *kentästä* tai *tutkimuskoulusta*. Tutkimuksen keskittyessä yksittäisen koulun tutkimisen sijaan koulukulttuuriin ja yhteiskunnallisiin ilmiöihin ei sen kiinnittäminen tiettyyn fyysiseen kouluun ole perusteltua. Aineiston käsittelyssä ja tutkimuksesta puhuessa olen pyrkinyt huolellisuuteen niin pitkälti kuin se on ollut mahdollista.

7.2 Päähenkilöt

Kirjoitusprosessin alussa en halunnut myöskään esitellä tutkimukselleni niin sanottuja päähenkilöitä. Osasy tähän on aineistoon osallistuvien henkilöiden määrässä: noin 100 opiskelijaa, joista tarkemmin seurasin 23 tyttöä. Kirjoittamisen edetessä mahdollisten päähenkilöiden esittely alkoi kuitenkin tuntua lukijan kannalta tarpeellisena. Lukijalle nuorten erilaiset taustat eivät ole tuttuja, ja avaamalla niitä lyhyesti toivon voivani hie-
man valottaa kontekstia, josta käyttämäni aineistokatkelmat nousevat. Valitsin päähenkilöiksi tutkimuksessani eniten siteeraamiani tyttöjä, joilla oli mahdollisimman erilaisia koulutuspolkuja. Esittelen päähenkilöt alla. Olen muuttanut alla olevissa esittelyissä joi-
takin tunnistetietoja tyttöjen anonymiteetin suojaamiseksi. Kaikki esittelyt ovat joko yhdestä tai useammasta haastattelusitaatista koostamalla muodostettuja. Tyttöjen koulu-
tuspolkuja karkeasti hahmottelevat kuviot löytyvät liitteistä (liitteet numero–numero).

Amina (tyttö 16v.): Tällä hetkellä mä opiskelen luva-luokka. Mä tulin tänne koska mä en päässyt siihen lukioon mihin mä halusin, niin sitten meidän opo sanoi, että jos sä menisit tohon luva-luokkaan se vois vähän auttaa sua. Että samalla sä vähän nostat sun numeroita ja opiskelet vähän lukiokursseja. Sit mä tulin tänne. Mä oon vanhin mun sisaruksista ja kaikki asutaan yhdessä perheen kanssa, sisarukset, äiti ja isä, kaikki yhdessä kotona. Puhutaan kotona arabiaa ja sit välillä vähän suomee. Viime viikolla meillä oli koeviikko, meillä oli äikän koe, piti harjotella mut mä en harjotellut yhtään, mä olin silleen et joo ei tarvii. Sit kun mä en harjotellut mä sain hyvä numeron 8+. Mä sain hyvän idean että jos mä menisin niinku kaksoistutkintoon, se olis mulle tosi hyvä, niin sitten mä voisin sekä ammatti että lukio opiskella. Mä mietin että mä hakisin toi hammashoitaja.

Emma: (tyttö 16v.) mun äidinkieli on englanti ja mä oon opiskellut yhdeksän vuotta englannin kielisessä luokassa ja englannin kielisessä koulussa niin mä oon nyt tullut tällaseen suomalaiseseen kouluun niin tää on vähän muuttunut tää opiskelu ja mun ajattelut tapa ja kaikki kun kaikki on nyt suomeks yhtäkkii. Mä oon kyl syntynyt Suomessa. Mä olin tosi hyvä fysiikassa ja matikassa, mä olin hyvä just englannissa myös, mut tääl kun kaikki on nyt suomeks niin ne vaatii vähän erilaista, erilaisia asioita multa, niin en mä osaa vastaa niihin asioihin niin hyvin kuin englanniksi niin mul on arvosanat laskeneet tosi pahasti. Niinku

yseistä ja kaseista ja kympeistä niinku nelosii ja vitosii. Haluisin hakea yliopistoon kriminologiaa tai patologiaa. Mä oon miettinyt sitä tosi kauan ja mä haluun toteuttaa sen. Sen takia mä tulinkin suomalaiseen lukioon et mä voin päästä tän haasteen yli ja toteuttaa mun tavoitteita.

Fatima (tyttö 18v): Mä asun perheen kanssa, mulla on isä, äiti ja sisarus. Meidän äidinkieli on afgaani-pastu. Kun mä tulin suomeen 2003, mä menin valmistava luokka. Eka vuosi mulla oli tosi vaikee kun mä en tiennyt mitään miten koulu menee ja mitä mä opiskelen, mutta sitten oli vähän helpompi. Ensin mä halusin lukioon, sit kun mä näin ite, että mun kieli ei riitä lukiossa niin miks mä meen lukioon. Mun kaveri sanoi mulle luvasta, sit mä pääsin tänne ja ajattelin et parempi olla täs kun jos mä en osaa kieli niin miks mä meen lukioon. Ensin mä halusin mennä suoraan ammattikouluun, mä halusin olla niinku meikkaaja tai silleen, mut äiti ei antanut lupaa, sanoi että sun pitäis opiskella. Mä haluisin olla hammasteknikko, sen takia mä oon hakenut nyt lähihoitajakoulu ja sit yks vuotta jälkeen mä meen hammastekniikka jos mieli ei vaihta. Työ, oma koti, auto, perhe, kaverit on mun unelma.

Ksenia (tyttö 20v): Mä muutin Suomeen. Sitten olin koulussa 1 vuotta ja opiskelen vain suomi siellä, joo, sitten mä menen lukioon valmistava, luv ja sen jälkeen menen [menin] lukioon. Jos tällä hetkellä mä olisin venäjällä, mun pitää kolme vuotta opiskelen yliopistossa jo, koska venäjällä meillä on 11 luokka ja sen jälkeen vain yliopisto ja tässä on jo 9 vuotta peruskoulua ja 3 vuotta lukiota plus mä kaksi vuotta opiskelen kieltä ja joo, kaikki mun ystävät on jo yliopistossa ja se on vähän...(nauraa). Mä haluaisin mennä yliopistoo, mä haluaisin tutkia maantiede, mutta en mä tiedä, se on vaikea koska pitäisi olla hyvä suomen kieli, en tiedä katsoson ensi vuonna.

Layla (tyttö 19v): Mä oon syntynyt Ghanassa, mutta kun mä olin kaksi vuotta mä oon muuttanut Italiaan äidin kanssa isän luo ja mä oon asunut Italian niin pitkään että kun mä olin 16 vuotias mä oon muuttanut Suomeen. Kun mä oon muuttanut suomeen mä oon ollut äidin ja isän kanssa. Mä olin luvalla, nyt mä oon lukion kakkosella. Ja jos mä saan lakki mä haluisin tulla kuitenkin lääkäri, mä en oo anatanut periksi. Mä en tiedä miten, koska täällä suomessa saadaan

lääkäriopiskelupaikka tosi hankala, mä en tiedä miten mutta mä uskon että lääkäri mä haluan tulla, lääkäri mä tulla, mulla on sellasta uskoa.

Mariam (tyttö 16v): I realized i have to go to finnish lukio since i couldn't get to IB-lukio. It's har to get used to but I try to get used to [studying at LUVA in finnish]. I was born in Finland but we moved to Syria when I was 2 years old and stayed there for 9 years. Then we moved to England and stayd there for 3 years and now we are back here in Finland. I have two older sisters – both of them are going to be doctors and they are studying abroad. I also have a brother who studies in general upper secondary school and little sister who is in comprehensive school. at home we speak mostly Somali, with my parents I speak only Somali but with my siblings we mix English, Somali and Arabic. I applied for one IB school and this school and one another general upper secondary school.

[Nyt minun täytyy hakea suomalaiseen lukioon sillä en päässyt IB-lukioon. Se [luva-opinnot] on vaikeaa, mutta yritän tottua siihen. Olen syntynyt Suomessa, mutta muutimme Syyriaan kun olin kaksi ja asuimme siellä yhdeksän vuotta. Se jälkeen muutimme Englantiin ja asuimme siellä kolme vuotta ja nyt olemme takaisin Suomessa. Minulla on kaksi vanhempaa siskoa, he opiskelevat ulkomailla lääkäreiksi. Minulla on myös veli joka opiskelee lukiossa ja pikku sisko joka on peruskoulussa. Kotona puhumme pääasiassa Somaliaa. Vanhempieni kanssa puhun vain somalia, mutta sisarusteni kanssa sekoitamme englantia, somalia ja arabiaa. Hain yhteen IB-lukioon, tähän lukioon sekä yhteen toisen lukioon.]

Sara (tyttö 17v): no mä oon lukion toisella vuodella. Me asutaan mun äidin kaa, mun iskä on tällä hetkellä töissä ulkomailla niin me nähään sitä ehkä vaa pari kertaa vuodessa. Mä oon synytynyt suomes, mut mun vanhemmat on ulkomaalaisia eri maista, mä sanon et mä asun suomessa, mut en mä oo koskaan ollut silleen et joo mä oon suomalainen ihminen. Mul on niin monta paikkaa ja en mä kuitenkaan tunne mitään yhtä paikkaa mihin mä kuulun. Iskän kaa me puhutaan enkkuu niin mä puhun mun siskon kaa enkkuu ja suomee mut sit mun äidin kaa niinku no puolaa, enkkuu ja suomee. Päiväkodin ja peruskoulun kävin englanniksi. Kaikki mun kaverit on suomalaisia, ainakin suurin osa. Mä ajattelin

et mä haluisin mennä inttiin, kun mä täytyän 18 niin mä haen kansalaisuutta ja sit mä ootan ja sit jos mä saan mun lakin niin mä meen duuniin ja sit kun mä saan mun kansalaisuuden niin mä meen inttiin. Siel mä haluisin erikoistuu semmoseks lääkitätyypiks, mä en tiedä kauan se kestää niin sit kun mä oon saanut sen ja tuun intistä pois niin sit mä meen ehkä yliopistoon.

Zainab (tyttö 17v): Mä oon toisen vuoden opiskelija. Meitä on kahdeksan lasta kotona ja mun vanhemmat on yrittäjiä. Mun äidinkieli on somali ja oon syntynyt suomessa. Hain [yhteishaussa] vaan lukioihin. Et se oli ihan jo valmiiksi päätetty mulle että mä oon menossa lukioon, se oli otettu itsestänselvyytenä kun mulla on niin hyvä keskiarvo, että totta kai mä meen lukioon ja sit että ei mulla oo mitään muuta tässä elämässä kun se että pitää hyvin koulussa pärjää. Mulle on se tärkeätä että mä opin, et ei mulle sinänsä kiinnostosta numerot niin paljoa, mulle on tärkeätä se että yleisisivistys, mitä lukiosta haetaan. Mun sisko on lääkäri ja veli on lääkäri, et kyl siitäkin syntyy vähän paineita kun ne on kaikki noin menestyneitä ja sit ite on viel opiskelemassa.

7.3 Aineiston analyysi

Nuorten koulutuspolkujen tavoin ei etnografista tutkimusprosessiakaan voi kuvata puhtaasti lineaarisena, vaan aineiston tuottaminen, analyysi ja teoria limittyvät tiiviisti toisiinsa. Aineiston analyysi alkaa jo kentällä, jossa tutkija tekee alustavia analyysiin liittyviä valintoja tuottaessaan aineistoa ja suodattaessaan aineistoa. (Lappalainen 2007a, 13.) Olen lukenut kenttämuistiinpanojani jo niiden puhtaaksikirjoitusvaiheessa itselleni ääneen ja pyrkinyt sitä kautta palauttamaan kentän tapahtumia mahdollisimman tarkasti mieleeni sekä hahmottamaan niistä löytyviä erilaisia episodeja. Kenttäjakson jälkeen luin koko aineiston kerralla kertomusmuotoisesti läpi ja pyrin tarkentamaan aineistosta löytämiini teemoihin, jotka kiinnittivät huomioni jo kenttäjakson aikana. Analyysini toteutin aineistolähtöisesti temaattista lukemista sekä analyyttistä lukemisen tapaa hyödyntäen (Palmu 2007, 146).

Anonymisoituani koko aineiston ajoin sen ATLAS.ti ohjelmaan, jossa järjestin sen kro-

nologiseen järjestykseen ja lähdin temaattisesti läpi lukemaan sekä koodaamaan⁸ sitä. Käyttämäni koodit muodostin tutkimukseni keskeisten käsitteiden pohjalta. Alkuperäisiä koodeja muodostui 45, jotka myöhemmin tiivistyivät 30 koodiin (ks. liite: koodilista) Jaoin käyttämäni koodit teemoihin Atlaksen avulla koodiperheiksi ja rakensin niiden välille erilaisia syy-seurausyhteyksiä pohjaten teoriaan ja käyttämiini käsitteisiin (esim. Jolanki & Karhunen 2010, 397, 399). Lopullisia pääkoodeja muodostui 9:

Dokumentit ja asiakirjat

Kielitaito

Lukion Erityisopetus

Maahanmuuttajataustaisuus

Ohjaus

Sosiaaliset suhteet

Sukupuoli

Tuki

Tutkimus

Pääkoodien alla oli 20 pienempää koodia, kuten esimerkiksi koodin *tuki* alla *tuen tarve*, *tuen tarjonta* ja *resurssit*. *Tutkimus* koodi käsittelee tutkijan positioon liittyviä kysymyksiä kentällä sekä omia huomioitani kenttämuistiinpanoissa. Koodeista eniten käyttämäni oli *kielitaito* ja seuraavaksi käytetyin koodi *sosiaaliset suhteet*. Nämä kaksi koodia olivat myös yleisimmät yhdessä esiintyvät koodit. Tarkastelemieni teemojen ja niistä muodostamieni koodien ja niiden luokittelun välille pyrin löytämään yhteyksiä teorian ja aineiston vuoropuhelusta ja niiden tarkastelusta (Coffey & Atkinson 1996). Koodit eivät ole neutraaleja vaan sisältävät jo itsessään runsaasti tulkintaa sekä näkökulmien valitsemista. Koodi itsessään ei kuitenkaan ole vielä valmis analyysi vaan tarvitsee tut-

⁸ Atlas.ti ohjelmassa koodaaminen (coding) viittaa toimintaan jossa käyttäjän assosioi itse muodostamiinsa koodisanoja merkityksellisinä pitämiinsä aineistokatkelmiin (Atlas.ti 2017, Jolanki & Karhunen 2010, 399).

kijan tekemän tulkinnan. (Jolanki & Karhunen 2010, 399.) Aineiston suodattumista tapahtui runsaasti myös koodausvaiheessa valitessani mitä koodeja käytän minkäkin episodin tai sitaatin kohdalla ja mitä osia jätän kokonaan koodaamatta.

Temaattisen lukemisen ja aineiston läpi koodaamisen jälkeen siirryin kohti analyyttisempää lukemisen tapaa, jossa tarkensin fokukseni teorian ja keskeisten käsitteiden (tutki, ohjaus, vieraskielisyys, sukupuoli, maahanmuuttajuus) sekä tutkijan positioon liittyvien tekijöiden kautta aineistosta esiin nostamiini teemoihin pyrkien keskusteluttamaan niitä teorian ja koulutuspoliittisten dokumenttien kanssa. (vrt. Palmu 2007). Tässä analyysin vaiheessa jouduin rajaamaan ja tarkentamaan vielä tiukemmin valitsemini tutkimuskysymyksiin ja niihin liittyviin teemoihin sekä valitsemaan mistä ja mitä kirjoitan. Samalla koin jatkuvasti tarvetta palata analyysissä niin sanotusti ”takaisin päin” ja tarkastella tekemiäni valintoja ja rajauksia uudestaan. Työni loppuvaiheilla palasin vielä lukemaan aineistoa enemmän temaattisesta lukutavasta käsin.

Palmu (2007, 138) kirjoittaa Atkinsonin (1992) kuvaavan etnografista kenttää kolmi-vaiheisena prosessina (*a triple constitution of the field*), joka jakaa kentän tarkastelun fyysiseen kenttään, kirjoitettuun kenttään ja tekstuaaliseen kenttään. Jäsennän omaa tutkimuksen ja kentän tarkasteluani mukaillen Atkinsonin mallia. Täydennän mallia erot-tamalla sinne lisäksi tässä tutkimuksessa merkittävässä roolissa olleen kollektiivisuuden omaksi osiokseen, jonka olen nimennyt *jaetuksi kentäksi* (ks. Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen 2007).

Fyysinen kenttä	Kirjoitettu kenttä	Jaettu kenttä	Tekstuaalinen kenttä
Konkreettiseen aikaan, tilaan ja paikkaan tutkijan havaintojen ja läsnäolon sekä rajauksen kautta muodostuva. Fyysiset tilat ns. ”näyttämönä” sosiaalisille ja kulttuurisille normeille.	Fyysisellä kentällä tuotettu ja kirjoitetun tekstin muotoon muunnettu aineisto kuten puhtaaksi kirjoitetut kenttämuistiinpanot ja haastattelu litteraatit.	Kenttäjaksoon liittyvien kokemusten jakaminen, omien havaintojen reflektointi sekä niiden jakaminen ja niistä keskusteleminen. Yhteiset huomiot ja aineistojen jakaminen.	Fyysiseen ja kirjoitettuun kenttään pohjautuvan tutkimustekstin kautta lukijan muodostama kuva ja siihen liittyvät tulkinnat. Huomion-arvoisena seikkana: tutkijan ääni tekstissä.

Taulukko 2: Palmun (2006, 138–150) mukaan Atkinsonin (1992) a triple constitution of the field mallista mukailtu neliosainen malli.

Kenttäjakson jakaminen ja aloittaminen yhdessä etnografista tutkimusta tehneen tutkijan kanssa tuntui turvalliselta ja etuoikeutetulta. Vaikka käytännössä emme olleet usein kentällä fyysisesti yhtä aikaa, vaan omien aikataulujemme puitteissa, mahdollisti samalla kentällä oleminen ajatusten ja omien kokemusten jakamisen sekä niistä keskustelemisen. Tämä jaettu kenttä muodostuikin merkittäväksi osaksi kentällä toimimistani. Tuotimme ensisijaisesti omat aineistot ja haastateltavista nuorista keskityin haastattelemaan ensisijaisesti tyttöjä. Anonymisoin molemmat kenttämuistiinpanot sekä haastattelut ja sain näin mahdollisuuden tutustua ja uppoutua molempiin aineistoihin, joka on osaltaan ohjannut kiinnittämään analyysissä huomiota erityisesti niihin teemoihin, jotka toistuvat kummankin tuottamissa aineistoissa. (ks. Gordon ym. 2007.)

Etnografisen tiedon ajatellaan rakentuvan dialogissa tutkijan ja tutkittavien välillä keskustellen teorian ja empirian välillä (Rastas 2010, 65). Näin informantit toimivat myös oman arkensa asiantuntijoina sen lisäksi, että he ovat tutkimuksen kohteena (Alastalo & Åkerman 2010, 373). Teoreettinen viitekehys sekä aiheesta aiemmin tehty tutkimus, jota tutkija keskusteluttaa aineiston kanssa, rakentaa myös osin tutkimuksesta syntyvää tietoa. Tutkijan tulisikin olla tietoinen siitä kuinka teoriaan liittyvä aiempi keskustelu on

osaltaan myös ohjannut tutkimusasetelman rakentumista (Rastas 2010, 65, 79–80). Et-nografia rakentuu pitkälti kenttämuistiinpanojen sekä kirjalliseen muotoon muunnettujen haastattelujen ympärille, mutta pelkkä kuvailu ei kuitenkaan vielä tee etnografiasta tutkimusta, vaan se vaatii systemaattisesti tuotetun aineiston analyysin sekä tulkinnan (Huttunen 2010, 48). Lisäksi huomioitavaa on, että aineistolle voi esittää vain sellaisia kysymyksiä joihin se pystyy tutkimusasetelman rajoissa vastaamaan. Olenkin joutunut rajaamaan monia kiinnostavia teemoja ja episodeja pois, mikäli ne esiintyvät vain yksittäisissä haastatteluissa (vrt. Rastas 2010, 81). Aineistostani olisi ollut äärimmäisen kiinnostavaa tarkentaa esimerkiksi tietotekniikan käyttöön koulun arjessa, mutta tämä teema rajautui selkeästi tutkimusasetelmani ulkopuolelle. Lisäksi on huomioitava aineiston mahdolliset erityispiirteet, kuten vieras kieli, joka ilmenee etenkin haastatteluissa (Rastas 2010, 72). Dokumenttiaineiston erityispiirteenä puolestaan on niiden luonne, dokumentit ovat aina tuotettu tietylle, yleensä ennalta kohdennetulle yleisölle ja tiettyyn tarkoitukseen tai tilaukseen (Alastalo & Åkerman 2010, 387).

8 Toisenlaisia kokemuksia toiselta asteelta?

Tässä luvussa avaan analyysini tuloksia kohdentaen vieraskielisyyteen, siirtymien ohjaukseen sekä lukiossa saatuun tukeen ja sen tarpeen muodostumiseen. Pysin keskusteltamaan aineistoni analyysiä suhteessa koulutuspoliittiseen viitekehykseen sekä aiheesta aiemmin tehtyyn tutkimukseen (ks. Troman ym. 2006). Kuvaan ensin maahanmuuttajuuteen sekä sukupuoleen liittyviä teemoja jatkaen niistä maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutukseen liittyviin erityispiirteisiin. Alalukujen pääkäsitteinä toimivat vieraskielisyys, tuki ja ohjaus, jotka lukujen erillisyydestä huolimatta nivoutuvat tiiviisti yhteen. Tarkastelen ensin vieraskielisyyttä ja sen moninaisuutta lukiossa opiskelevien nuorten keskuudessa. Ohjauskokemusten kohdalla pohdin vieraskielisyyden, etnisyyden ja perheen vaikutusta nuorten toisen asteen koulutusvalintoihin sekä koulutusmahdollisuuksiin sekä tarkastelen tuen tarvetta lukiokoulutuksessa erityisopetuksen näkökulmasta. Lopuksi pohdin lukioon valmentavaa koulutusta tuen, ohjauksen ja vieraskielisyyden sekä maahanmuuttajuuden ja nuorten toimijuuden näkökulmasta.

8.1 Maahanmuuttajataustaisena tyttönä lukiossa

Alla olevassa aineistokatkelmassa Zainab pohtii tyttöyden, maahanmuuttajataustaisuuden sekä erojen kietoutumista toisiinsa tuoden tuo esille ulkoiset tekijät jotka paikantavat hänet ”maahanmuuttajataustaiseksi” ja valtakulttuurista eroavaksi (vrt. Rastas 2004; Öhrn 2005, 78).

Zainab: Isoin kysymys on et oot sä aina himassakin huivi päässä, miks sä käytät huivii, millaset hiukset sulla on, sä näytät muuten tosi erilaiselta ilman huivii, sä oot niin kaunis ilman huivii. Tänään viimeks välkällä yks tyttö alkoi kosketella mun päätä ihan vaan kun se halus tietää millaset hiukset mulla on, et onks mul ees hiuksii. Mut siihen tottuu, vaik ei siihen pitäis tottua, mut kyl sitä tottuu. Mut mä koen mun huivi osana mua, se on niinku osa mua. En mä koe sitä niinku ongelmana, mut ennen oli vähän vaikeuksia kun mä olin ainoa erilainen niinku suomalaisten joukossa niin sillon mä mietin et ehkä mä saisin vaik enemmän huomioo pojilta jos mulla ei ois tätä huivii tai ehkä ihmiset tykkäis musta enemmän jos mul ei ois huivii

Zainab kuvailee kokemuksiaan erilaisuudesta koulussa, jossa oli hänen kertomansa mukaan vain vähän maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita (vrt. Souto 2016). Hän sanallistaa muiden kommentit ja toiminnan tietämättömyydeksi, johon hänen kanssaan samassa haastattelussa ollut Mohammed yhtyy kuvaten omia samanlaisia kokemuksiaan. Keskustelussa he molemmat positioivat itsensä ikään kuin tilanteen ulkopuolelle ja pyrkivät ymmärtämään ja selittämään kohtaamaansa käytöstä tietämättömyydellä tai ajattelemattomuudella (ks. Souto 2004, 48). Vastaavanlaisia kokemuksia tuli esiin myös muissa haastatteluissa. Erilaisuuden kokemusten rinnalla nuoret kuvasivat tärkeinä kokemuksina muiden ”omasta kulttuurista” olevien kanssa ajan viettämisen kuten Zainab jatkaa:

Zainab: Mä sain niinku mun oman kulttuurin ihmisii [siirtyessä yläasteelle] ja tutustuin niihin enemmän. Näin miten ulkomaalaiset niinku toistensa kanssa käyttäytyy kun mä oon ainakin kasvanut sillee et meidän naapurissa me ollaan kaikki suomalaisii ja oon ollut aina suomalaisten kaa kaverina niin nyt kun mä vähän koin sitä noiden somppujen kanssa ja muiden ulkomaalaisten kanssa niin kyl mä tykkäsin. - - Esim meidän puheenaiheet, pystyy helpommin niinku puhuu oman kulttuurin kanssa asioista ihmisten kaa jotka samaistuu ku suomalaiselle sanoo et ”voi vitsi tää huivi vähäsen ärsyttää” niin sit ne ei ymmärrä sitä (nauraa) kun ei ne käytä. Ja monet asiat esim. äiti ja isä ja perhe, se näkyy tosi erilaisesti kulttuuriset erot

Zainab kertoo hänen somalin kielen kehittyneen, kun hän on viettänyt aikaa muiden somalia äidinkielenään puhuvien nuorten kanssa (Rynkänen & Pöyhönen 2010, 185). Lisäksi hän tuo esille samaistumisen ja yhteisen kulttuurin sekä puheenaiheet. Osalla tytöistä ei ollut koulussa kavereita jotka olisivat puhuneet heidän kanssaan samaa äidinkieltä. Kaikki lukiossa opiskelevat nuoret kertoivat, että heillä oli suomenkielisiä kavereita. (ks. Körkkö & Niemisalo 2017, 57.)

Erilaisuutta käsiteltiin usein joko ulkonäön, kulttuurin tai kielitaidon kautta (Rastas 2004). Neljän nuoren kertomuksissa nousi esille myös kokemuksia suorasta rasismista ja syrjinnästä, mutta nuoret paikansivat kokemuksensa pääasiassa lukion ulkopuolelle. Rasismien kokemukset ovat todennäköisempiä niiden nuorten kohdalla joiden ulkonäkö poikkeaa valtaväestöstä (Rastas 2004, 36). Tämä ilmeni myös nuorten haastatteluissa

siinä, ketkä heistä toivat rasismien kokemuksia esille. Jälkeenpäin pohdin erityisesti yhtä haastattelua, jossa nuorista toinen ensin sanoi ”ettei täällä koulussa ole rasismia”, mutta jatkaessamme keskustelua aiheesta nuoret kertoivat kokemuksistaan, joissa heille oli koulussa huudeltu ja tunneilla ”heitetty rasistista läppää”. Siinä missä tilanteiden yläpuolelle asettuminen ja niiden suora vastustaminen, jopa rasismien kokemusten kieltäminen voi toimia yhtenä strategiana käsitellä rasismia (Rastas 2004). Huomionarvoista myös on, kuinka nuorten kertomukset asemoituvat suhteessa siihen, että minä valkoihoisena nuorena naisena haastattelen heitä (ks. Hakala & Hynninen 2007, 223–224; Rastas 2009, 87, 94–97). Koulussa muiden nuorten suunnalta tullutta tai esimerkiksi ulkona kaupungilla kohtaamaansa rasismia nuoret sanoittivat pääasiassa ymmärtämättömyydellä tai tyhmyydellä, mutta esimerkiksi opettajien rasismiin puuttumattomuuteen sekä syrjinnän kokemuksiin työelämässä tai niiden mahdolliseen kohtaamiseen tulevaisuudessa nuoret suhtautuivat hyvin kriittisesti.

Kaikki erot eivät kuitenkaan ole paikannettavissa yksin sukupuoleen tai maahanmuuttajataustaisuuteen (esim. Phoenix 1997; Honkasalo 2011a, 252–254, 262–263). Maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutuspolkuihin vaikuttaa monia erilaisia tekijöitä, joista osa on täysin samoja kuin muilla ikäluokkaan kuuluvilla nuorilla. Osa tekijöistä puolestaan liittyy maahanmuuttokokemuksiin, koulutuspolun aiempiin vaiheisiin tai esimerkiksi kielitaitoon. Maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutuspolut saattavat poiketa niin sanotusta ”perinteisistä koulutuspoluista” sekä kulkea nuoren koulu-uran aikana läpi useamman erilaisen ja erikielisen koulutusjärjestelmän. Maahanmuutto ja vieraalla kielellä opiskelu synnyttävät uudenlaisia haasteita, sekä asettaa nuoren tilanteeseen jossa hän on erilaisessa asemassa suhteessa koko suomalaisen peruskoulun käyneisiin, suomea äidinkielenään puhuviin nuoriin. Näiden haasteiden edessä tuen tarpeen tunnistaminen ja siihen vastaaminen sekä laadukas ohjaus korostuvat.

8.2 Vieraskieliset opiskelijat lukiossa

Yksi merkittävimpiä maahanmuuttajataustaisten nuorten tuen tarpeen muodostavana tekijöitä on suomen kielen taito, joka korostui etenkin toiselle asteelle lukioon siirryttäessä tekstimäärien kasvaessa tai opiskelukielen vaihtuessa, jolloin opiskelijan oli hallittava käsitteet aiemman opiskelukielen lisäksi myös uudella opiskelukielellä, suomella.

Kielitaidon ongelmat ovat usein keskeisimpiä syitä jotka johtavat haasteisiin maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden koulu-uralla (Bröcker & Hautaniemi 2002, 217). Kielitaito saattaa olla heikko myös Suomessa syntyneillä ja koko suomalaisen peruskoulun käyneillä maahanmuuttajataustaisilla nuorilla, mikäli heidän pääasiallinen kieliympäristö kotia ja vertaissuhteita myöden on jollakin muulla kielellä kuin suomen kielellä (Kytälä, Sinkkonen & Ylinampa 2013; Latomaa & Suni 2010, 151–152; Perttula 2005, 70; Sinkkonen ym. 2009). Alla olevassa aineistokatkelmassa Suomessa syntynyt ja koko suomalaisen peruskoulun käynyt Amina kuvaa äidinkieltä arabian sekä suomen kielen osaamisensa kehittymistä lapsuudessaan.

Amina: joo kaikki oli suomeksi ja mä opin puhuu suomea ennen arabiaa, mun äidinkieltä. Koska mä olin tosi pieni ja mä en osannut puhua ja kun mä menin niinku päiväkotiin suomenkieleksi, niin mä opin niinku vaan suomea. Sit kun mä olin ekalla niin mä vähän opin puhumaan äidin kanssa arabiaa ja näin, mut nyt mä en osaa kirjoittaa tai lukea hyvin arabiaa, mul on vähän huono, kun mä en ole ikinä opiskellut sitä, vain suomea.

Linda: silloin kun sä olit lapsi niin puhuit sä sun vanhempien kanssa sit suomea?

Amina: joo ja sit ne puhu mun kaa arabiaa. Mä ymmärrän sen mut mä en osannut vastata, niin mä vastasin suomeksi, mut sit mä opin.

Äidinkieli voidaankin määritellä monella eri tapaa ja se voi olla esimerkiksi yksilön kotikieli tai tunnekieli. Äidinkieli ei välttämättä myöskään ole pysyvä tai vain yksi kieli (Honko 2013, 44–46) ja se voidaan nähdä myös kielitaitokysymyksen sijaan esimerkiksi identiteettikysymyksenä. On mahdollista, että kieli, jonka opiskelija kokee äidinkielekseen, ei välttämättä ole sellaisella tasolla, jolla sen mahdollisesti oletetaan olevan. On myös tilanteita, joissa äidinkieltä on monikielisyydestä johtuen haastavaa määrittää (Latomaa & Suni 2010, 158–160; Rantala, Leppäharju & Davies 2009, 144). Esimerkiksi yllä olevan aineistokatkelman mukaisesti on mahdollista, ettei nuori osaa kirjoittaa omaa äidinkieltään. Suomessa äidinkielekseen voi ilmoittaa vain yhden kielen, jolloin jää usein puuttumaan tieto yksilön muista kielistä sekä kielten osaamisen tasoista. (OPH 2017c, 12). Oman äidinkielen vahva osaaminen toimii pohjana kaikelle osaamiselle ja

sen kehittäminen ja ylläpitäminen on näin ollen ensiarvoisen tärkeää (mm. Laaksonen 2014, 161).

Toisinaan vieraskielisen opiskelijan kehittyvän kielitaidon haasteiden erottaminen varsinaisista kielellisistä ongelmista on haasteellista (mm. Perttula 2005, 70–71; Sarlin 2009, 22). Vieraskielisten opiskelijoiden kielellisten haasteiden testaamiseen ei myöskään ole vielä onnistuttu kehittämään luotettavaa testiä (Sinkkonen ym. 2011, 21; Kyttä-lä ym. 2011; myös Perttula 2005, 70–71). Lukion erityisopettaja toi esille omassa työs-sään haasteen tunnistaa lukivaikeuden ja kehittyvän suomen kielen ero. Eron paikanta-minen on siinä mielessä merkittävää, että kokelas saa ylioppilaskokeessa vieraskielisyy-teen ja lukivaikeuteen perustuen erilaiset kompensaatiot (YTL 2018). Alla olevan ai-neisto-otteen tapaan lukion arjessa ei usein ole resursseja tukea opiskelijoita, joiden tuen tarve johtuu suurimmaksi osin kehittyvästä kielitaidosta. Katkelmassa lukion erityis-opettaja pohtii lukiossa opiskelevien kielitaidon tasoa, kehittyvän kielitaidon ja lukivai-keuden erottamista toisistaan sekä mahdollisuuksia tukea opiskelijaa, jonka suomen kie-len taito aiheuttaa selkeästi haasteita opintoihin.

Erityisopettaja: Lukion OPS ei ymmärrä, et meillä on tällaisia opiskelijoita, ei-vät jouta. Ei voi pitää selkokielellä opetusta koska OPS. - - Kielitaito ei riitä, mutta kyllä meidän opettajilla on ihana asenne, että kyllä täältä päästään läpi. Ei ole kapasiteettia auttaa tällaisia. Ei ole kuin se S2 opetus. - - Se on mun mielestä iso puute ja sitten se, että miten ihmeessä mä näillä meidän testeillä ja suomen-kielisillä testeillä mitenkään todennan kenellekään esimerkiksi lukivaikeuden. Ja silti mä tiedän, että ihan varmasti siellä on prosentuaalisesti saman verran ihmi-siä, joilla on lukivaikeus, kun suomalaisissakin.

Lukion erityisopettaja tuo esille lukion tukirakenteiden joustamattomuuden heterogeeni-sen opiskelijajoukon kohdalla sekä tukirakenteiden puuttumisen, mikäli opintojen suu-riimmaksi haasteeksi muodostuvat kielitaitoon liittyvät kysymykset. Hän nostaa haastat-telussa esille S2-opetuksen merkityksen osana vieraskielisille opiskelijoille kohdennet-tuja opintoja. Suomea toisena kielenä opiskeleva vieraskielinen opiskelija ei kuitenkaan ole ”S2-opiskelija” vain S2-tunneilla vaan lukion jokaisella kurssilla. Kielitaito kietou-tuu lukio-opinnoissa useaan eri osa-alueeseen ja haastaa nykylukiota tavoilla, joilla sii-hen ei ainakaan toistaiseksi ole pystytty suoraan vastaamaan. Kielitaitoon liittyvät ky-

symykset nousevat lukion arjessa yhtä yleisimmiksi vieraskielisten opiskelijoiden määrän kasvaessa vaatien muovaamaan opetusta kielitietoisempaan suuntaan.

8.2.1 Suomi toisena kielenä

Opiskelijoiden haastatteluissa S2 opetus nostettiin esiin positiivisena tekijänä ja suurin osa nuorista kertoi käyvänsä mielellään tunneilla (vrt. Latomaa & Suni 2010). S2 opetus on kohdennettua opetusta vieraskielisille opiskelijoille ja sen tarkoituksena on tukea opiskelijaa S2-opintojen lisäksi myös muissa oppiaineissa suomen kielen tukemisen kautta. S2 opetus itsessään ei kuitenkaan ole varsinainen tukimuoto tai erityisopetusta (OPH 2016, 3), vaan ylioppilaskirjoitettava aine joka näin ollen on aina osin alisteinen ylioppilaskirjoituksille, joka voidaan nähdä S2 opetuksen yhtenä tärkeimmistä tavoitteista.

S2 opetuksen järjestämisessä ja siihen käytössä olevissa resursseissa on suuria eroja kunnittain (Räty 2002, 148). Tarkastellessani nuorten osallistumista S2-opetukseen melkein jokaisessa haastattelussa nousi esille koulutuspolun varrella tapahtunut poukkoilu S2-opetuksen sekä suomi äidinkielenä opetuksen välillä. Tyypillisesti opiskelija oli aloittanut alakoulussa S2 opetuksessa, mutta siirtynyt sitten suomen kieli äidinkielenä opetukseen S2 arviointikriteerein. Nuoret sanoittivat S2 työjärjestyksessä tapahtuneita muutoksia useimmiten sen kautta, kuinka S2-opetus oli enemmän ”*niille opiskelijoille jotka eivät puhuneet suomea kuin hiukan*” ja suomi äidinkielenä tunti oli tällöin vaatimustasoltaan heille itselleen enemmän sopiva. S2 opetuksen järjestämisen tulisi kuitenkin jokaisen oppilaan kohdalla pedagogisiin tekijöihin, ei yksin resursseihin ja lukujärjestyksen sallimiin aikatauluihin (OPH 2016). Alla neljä erillisistä haastatteluista olevaa katkelmaa joissa tytöt kuvaavat S2 opintoja ja kokemuksiaan koulupolkujensa varrelta.

Amina: meil oli silleen et mä kävin niinku ala-asteel S2 ja sit kun mentiin yläasteelle, niin meille tehtiin koe ja sit jos meni hyvin, niin voi päästä normaali-äikkään, niin sit mä tein sen kokeen ja mä sain siit hyvän numeron, niin sit mä menin normaali äikkään. Mut sit mul meni vähän vaikeeks koska meni liian nopeesti ja näin ja sit mä puhuin opettajan kanssa et jos mä vaihtaisin S2, sit kun mä olin ysillä niin mä vaihdoin S2.

Farha: no ala-asteella puolet kävin tavallista äikkää ja sit S2. Sit meil oli yläasteel silleen et meil oli luokas niinku opettaja, et se otti huomioon et me oltiin S2, mut me tehtiin kaikki samat tehtävät ku kaikki muut.

Sara: mä olin ala-asteel S2 ja sitten mut siirrettiin yläasteel äikkään, mut silti mut niinku arvioitiin S2 perusteella, et musta tuntuu et se on vaan just sen takia kun se s2 siellä oli just oikeesti niille jotka oli just muuttaneet suomeen, et ne ei osaa yhtään suomea, mut muuten oon ollut aina S2. - - Esim mun luokalle tuli yks tyttö, joka muutti kasin jouluna, niin se muutti suomeen just sillon, niin se kävi siel S2

Halima: Mulla oli sillee, että ala-asteella mulla oli ihan S2. Sitten meillä oli sillee, että mun luokasta kyllä oli aika monta ja mun rinnakkaisluokalta oli aika monta ihmistä, joiden äidinkieli ei ollu suomi. Sitten meille järjestettiin just sillee oma tai siis S2 opetus. Sitten, kun mä menin yläasteelle siellä ei ollu niin paljon ja sitten siinä oli S2 ryhmä. Mutta sitten se taso ei ollu sitä mun tasoo. Siellä oli ihmisii, jotka oikeesti tarvii ihan alkeellista suomen kielen opetusta ja sitten se S2 on enemmänkin niille. Ja sitten niille, jotka ei tarvi alkeellista S2 niin ne oli äikässä. Mutta se arviointi oli ei sitä alkeellista S2, mutta ei sitä äikänkän kaa. Se oli siinä välissä.

Katkelmat nuorten haastatteluista tuovat esille S2-opetuksen moninaiset ja vakiintumattomat käytännöt (Latomaa & Suni 2010). Suurin osa S2-opetukseen osallistuneista nuorista kertoi koulupolullaan osallistuneensa vaihtelevasti sekä S2- että suomi äidinkielenä opetukseen. Lukiossa osa vieraskielisistä nuorista opiskeli suomea äidinkielenä ja suunnitteli kirjoittavansa sen ylioppilaskirjoituksissa, osa opiskeli muutamman kurssin suomea äidinkielenä, mutta vaihtoi sitten S2-opetukseen ylioppilaskirjoitusten tai sopivamman tason vuoksi. Osa nuorista puolestaan oli valinnut lukiossa suoraan S2-opetuksen. Yksi nuorten S2-opintojen valintaan liittyvä konkreettinen tekijä oli se, kuinka hyvin opiskelija sai tunnit sovitettua lukujärjestykseensä. Oppiaineena S2-opintojen polku ei muodostu yhtenäiseksi jatkumoksi, vaan on usein peruskoulussa muodostuvien ryhmien ja käytössä olevien resurssien sanelemaa. Lukiossa S2-opetuksella on vakiintuneempi asema ylioppilaskirjoitusten johdosta.

Opettajat toivat esille S2-opiskelijoiden suomen kielen taitojen vaihtelevan sekä lukion S2-opetuksessa, että lukioon valmentavassa opetuksessa ryhmien sisällä runsaasti haastuen opetusta ja sen sisältöjen suunnittelua kaikille sopivaksi. Erot opiskelijoiden taitotasoina tuottivatkin opettajien puheessa pohdintaa siitä, minkälaisesta ja tasoisesta kieltenopetuksesta nämä nuoret hyötyisivät eniten.

8.2.2 Monikieliset opiskelijat osana lukiota

Lukiossa hyvä suomen kielen taito miellettiin tärkeäksi opintoja tukevaksi ja edistäväksi tekijäksi, jota pidettiin jatkuvasti kehittyvänä taitona. Samalla haastatteluista kuitenkin ilmeni, kuinka nuoret pitivät yhtä lailla tärkeänä myös oman äidinkielen käyttöä ja sen vahvistamista sekä oman kulttuurin ylläpitämistä perheen ja samaa äidinkieltä puhuvien ystävien kanssa. Jokainen haastattelemani nuori puhui useampaa kieltä. Lisäksi oli tavallista, että kotona käytettiin useampaa kuin yhtä kieltä. Vanhempien kanssa puhuttiin usein heidän äidinkieltään/-kieliään ja sisarusten kanssa erilaisia sekoituksia kielistä, joita nuoret käyttivät arjessaan. Tämä osaltaan haastaa asiakirjoissa puhutun toiminnallisen kaksikielisyyden, sillä todellisuudessa kieliä on usein enemmän kuin kaksi ja niiden käytön, kontekstin ja osaamisen tasot vaihtelevat (esim. Latomaa 2002; Tarnanen & Suni 2005, 9). Alla katkelma kahdesta haastattelusta joissa nuoret kertovat käyttämistään kielistä. Vastaavia kertomuksia oli aineistossa useampia.

Linda: mitä kieliä te puhutte kotona?

Nazira: No me puhutaan farsii, arabiaa, suomea ja englantia sekasin kotona kun mä en osaa kaikkil kielil kaikkii sanoj, et kun osaa montaa kieltä ni pitää vähän miettiä.

Linda: what languages do you speak at home?

[Mitä kieliä puhutte kotona?]

Mariam: at home we speak mostly somali, with my parents I speak only Somali but with my siblings we mix English, Somali and Arabic.

[Kotona puhumme enimmäkseen Somalia, vanhempieni kanssa puhun vain somalia mutta sisarusteni kanssa me mixaamme englantia, somalia ja arabiaa]

Linda: what languages have you used at school?

[Mitä kieliä olet käyttänyt koulussa?]

Mariam: when I came back to Finland I used English and in England, but now I have to use Finnish and before that I studied in Arabic.

[Kun tulin takaisin Suomeen käytin englantia ja Englannissa käytin englantia, mutta nyt minun täytyy käyttää suomea ja ennen tätä olen opiskellut arabiaksi.]

Sen lisäksi, että moni nuori opiskeli ja puhui arjessaan aineistokatkelmien tapaan useaa eri kieltä ja niiden sekoitusta, oli mahdollista, että koulutuspolkuun sisältyi opiskelua useammassa eri valtiossa, erilaisessa koulutusjärjestelmässä sekä useammalla eri kielellä. Arjessaan ja opinnoissaan nuoret käyttivät useita eri kieliä, joiden osaamisen tasot vaihtelivat. Koulussa nuoret kertoivat käyttävänsä useita eri kieliä myös kavereiden kanssa, mutta monesti yhteiseksi kieleksi valikoitui suomen kieli, elleivät nuoret puhuneet keskenään samaa äidinkieltä.

Linda: Jos sä juttelet sun kavereiden kaa täällä vai puhutteks te suomee?

Elif: No siis tääl on mun turkin kielisii kavereita kaks, mä puhun niitten kaa turkkii, mut muuten sillee suomee koska nää on virolaisiiki ja tälle ja meidän yhteinen kieli on suomi koska mä en osaa sen kieltä ja se ei osaa mun kieltä. Ja suomalaistenki kaa me puhutaan niinku suomee.

Linda: Onko sulla paljon kavereita joiden toinen kieli on joku muu kuin suomi?

Elif: Joo on mulla aika paljon niit kavereita jo pienestä asti et niiden kakkos kieli on suomi ja kotikieli ei oo suomee, mut me puhutaan niiden kaa suomee kans joskus et meillä on sama kieli

Kenttämuistiinpanoista sekä haastatteluista nostan yhtenä merkittävänä kielen oppimiseen vaikuttavana tekijänä vertaissuhteet sekä koulussa ja kavereiden kanssa käytettävä

kieli (vrt. Rynkänen & Pöyhönen 2010, 186). Yllä olevan aineistokatkelman tapaan moni opiskelija kertoi käyttävänsä kavereiden kanssa mieluiten sitä kieltä, mikä oli milloinkin kaikille helpoin kieli puhua ja mitä kaikki ymmärsivät helposti. Lukioon valmistavalla luokalla opiskelijoista suurin osa puhui suhteellisen heikkoa suomea ja heidän keskuudessaan yleisin käytetty yhteinen kieli oli englanti. Joukossa oli kuitenkin muutamia opiskelijoita, jotka olivat erityisesti itse toivoneet, että heidän kanssaan käytettäisiin suomen kieltä, jotta se kehittyisi. Alla olevan aineistokatkelman mukaisesti nuoret myös itse tunnistavat suomen kielen arjessa käyttämiseen liittyvät hyödyt.

Amina: esim mulla on kaveri se Fatima, sillä ei ole niin hyvä suomen kieli, mut se sano mulle että kun se puhuu mun kanssa suomea se oppii se, esim aina kun mä sanon jotain uutta sanaa se kysyy multa mitä se tarkoittaa niin sit mä selitän sen, mun mielestä se on tosi hyvä sille koska oppii enemmän niin jos olis sama et esim jos sekin olis arabialainen niin sit me puhuttais arabiaa niin ei se sit opi sillan, niin sit kun se puhuu mun kaa ja näin kirjoitetaan niinku yhdessä niin sit se oppii hyvin.

Suomen kielen osaamisen vahvistumisen kannalta ei ole merkityksetöntä mitä kieltä opiskelijat käyttävät kavereidensa kanssa. LUVA-ryhmän opettajan haastattelussa sama ilmiö tulee käännteisenä esille tämän todetessa, että suurin uhka opiskelijan suomen kielen kehittymiselle on vahva englannin kieli ja sen käyttöön turvautuminen. Luokassa tämä näkyi englannin kielen käyttämisen kieltämisenä opettajan toimesta. Opettajat kuvasivat haastatteluissaan englannin kielen käyttämiseen liittyvää kokemusta siitä, etteivät hyvin englantia puhuvat opiskelijat ole riittävän motivoituneita opiskelemaan tosisaan suomea.

LUVA-opettaja: Kaverit puhuu englantia. Kaikki kääntää. Suomalainen kääntää heti kielen englanniksi, kun joku vähän yrittää puhua heikkoa suomea. Ei oo motivaatiota opiskella sitä suomea, kun kerta englannilla pärjää.

Englannin kielellä suomessa pärjääminen nostaa esille myös kysymyksen siitä, tulisiko Suomessa olla mahdollista opiskella myös englanniksi tai tulisiko englantia saada käyttää tukena esimerkiksi lukion kurssikokeita suorittaessa. Viime aikoina on noussut myös

keskustelua siitä, tulisiko ylioppilaskirjoitukset voida kirjoittaa kokonaan englanniksi⁹ (esim. HS 9.3.2018, OKM 2018e), jonka johdosta Opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisi maaliskuussa 2018 selvityksen mahdollisuudesta suorittaa Suomessa lukiokoulutus englannin kielellä. Merkittävimpänä tekijänä kuitenkin nähdään Suomen kansainvälisyyden ja koulutusviennin kehittäminen. OKM:n raportissa, ensisijaisiksi kohderyhmiä määritellään 1) englanninkielisessä tai kaksikielisessä perusopetuksessa ja lukio-opetuksessa olleet, 2) suomalaiset paluumuuttajat joilla vahvin akateeminen kieli on englanti ja 3) vanhempien työn vuoksi Suomeen muuttaneet nuoret, joilla englanti on ollut koulukielenä. Vieraskielisten opiskelijoiden kohdalla englannin kielistä tutkintoa ei suositella, mikäli suomen kieli jää oppimatta, sillä se kaventaa yksilön myöhempiä mahdollisuuksia työ- ja koulutusmarkkinoilla (OKM 2018e; myös Honko 2013, 38; Kilpi-Jakonen 2011; Tarnanen & Pöyhönen 2011; TEM 2017, 19, 23). Raportissa tuodaan lisäksi esille huoli englannin kielisen tutkinnon asemasta jatko-opintoihin hakeuduttaessa, mikäli englannin kielisiä tutkintoja suositeltaisiin korkeakoulujen sisäänotoissa. (OKM 2018e.) Aineistoni englannin kielellä opiskelleet opiskelijat toivat kuitenkin esille hakeutuneensa suomen kieliseen lukiokoulutukseen osittain siksi että halusivat myöhemmin hakea suomenkieliseen jatko-opintoihin ja näin ollen laajentaa mahdollisuuksiaan opiskella Suomessa. Näillä näkymin englannin kielisen tutkinnon suorittajat tulisivat olemaan vieraskielisten opiskelijoiden sijaan jo valmiiksi valikoituneempia koulutuspolkuja suorittaneita kosmopoliittien perheiden nuoria tai Suomeen työn perässä muuttaneiden perheiden lapsia. Vaihtoehtona englannin kielisen ylioppilastutkinnon rahoittamiseksi esitetään joko valtion rahoitusta, kaikkien kokelaiden tai vain englanninkielisen tutkinnon suorittajien tutkintomaksujen korottamista. Myös tämä osaltaan ohjaa englanninkielisen tutkinnon kohderyhmän valikoitumista. (OKM 2018e.)

Tärkeässä roolissa kielen oppimisen suhteen oli opiskelijan oma motivaatio ja halu oppia kieltä. Kaikilla nuorilla ei välttämättä ollut selkeää motivaatiota opiskella suomea, mikäli he esimerkiksi eivät uskoneet tarvitsevansa sitä tulevaisuuden opinnoissa tai työelämässä, esimerkiksi sellaisissa tapauksissa, joissa opiskelija ajatteli muuttavansa muutaman vuoden sisällä pois Suomesta (vrt. Rynkänen & Pöyhönen 2010, 186). Koko peruskoulunsa englanniksi käynyt Sara kuvaa suomenkieliseen lukioon siirtymisen

⁹ Englanninkielistä lukiokoulutusta on kokeiltu Suomessa kaksivaiheisesti 1990-luvun lopussa (OKM 2018e).

kokemusta ja sen vaikutusta opintoihinsa enimmäkseen negatiivisena. Aiemmin italiaksi opiskellut, äidinkielenään somalia puhuva Layla puolestaan korostaa oman aktiivisuutensa merkitystä kielitaidon kehittymiselle.

Sara: Must tuntuu että mä niinku piittaa vähän vähemmän mun lukiosta ihan vaan sen takia että kaikki on suomeks koska suomi ei kuitenkaan oo mikään mun lempikieli.

Layla: Ensin mä oon puhunut paljon enkkuu, mutta [lukion] kakkosella mä oon lupannut itselleni, että okei joo, ennen kuin mä oon tullut kakkoselle niin mulla on sellasta motivaatiota, että mun täytyy oikeesti opiskella suomen kielellä niin mä oon sopinut kavereiden kanssa, että okei me puhuu vain suomen kielellä. Jos se sana ei tuu mulle suomen kielellä mä sanon sitä englanniksi ja te voitte sanoa mulle mikä se on vastaava suomen kielellä. Ja mun S2 opettaja huomasi, että mun suomen kieli on kehittynyt. Mä kirjoitan enemmän viestejä, meillä ennen enemmän soitto koska viesti oli hankala, mutta nyt mä oon että viesti pitää tehdä, mä yritin kääntää ja ymmärtää jos mä en ymmärrä ja siellä oppii uusi sanat.

Oman ryhmänsä opiskelijoiden joukossa muodostaa koko koulupolkunsa Suomessa opiskelleet opiskelijat, jotka ovat käyneet peruskoulunsa jollakin muulla kuin suomen kielellä, esimerkiksi englanniksi tai ruotsiksi. Näiden opiskelijoiden suomen kielen taito oli yleensä hyvä, mutta opiskelukielen vaihtuminen aiheutti toisinaan etenkin käsitteiden kohdalla haasteita. Tällöin ei välttämättä voida puhua vieraskielisyydestä, vaan pikemminkin uudella, vieraalla opiskelukielellä opiskelemisesta. Haastattelemisani nuorissa oli kaksi suomessa englanniksi aiemmat opintonsa suorittanutta tyttöä sekä yksi suurimman osan koulupolkuaan englanniksi ulkomailla opiskellut. Kaikkien kolmen äidinkieli oli jokin muu kuin suomi.

Suomessa jollakin toisella kielellä kuin suomeksi opiskelleet nuoret kuvasivat lukion aloittamista haastavaksi, sillä heidän täytyi opetella opiskelusanasto uudestaan suomenkielellä. Saran tapaan he myös kuvasivat sen vaikuttaneen omaan opiskelumotivaatioon ja sosiaalisiin suhteisiin sekä koulukulttuuriin. He myös pohtivat paljon sitä mitä olisi tapahtunut, mikäli he olisivat käyneet koko koulupolkunsa suomeksi sekä suomen kie-

len merkitystä jatko-opintoihin hakeutumisessa. Monelle vahvan englannin kielen taidon omaavalle myöhään maahan tulleelle nuorelle ensisijainen hakukohde olisi ollut IB-linja, ellei koulutukseen vaadittaisi niin korkeaa keskiarvoa, ettei sinne hakeutuminen ollut suurimman osan kohdalla realistinen vaihtoehto. IB-linjojen korkea keskiarvo sekä halu laajentaa omia jatkokoulutusmahdollisuuksia suomenkielisiin koulutuksiin ja korkeakouluihin oli monen englanninkielisen opiskelijan perusteena hakeutua suomenkieliseen lukioon.

8.2.3 Vieraskielisyys lukio-opetuksen sekä arvioinnin haastajana

Vieraskielisyys aiheutti haasteita myös arvioinnille, sillä kielitaidon ja osaamisen taso eivät aina korreloineet keskenään. Pitkälti kirjalliseen näyttöön perustuva lukiokoulutus vaikuttaa paikoin joustamattomalta opiskelijoiden osaamisen arvioinnissa. Toisaalta ylioppilaskokeen ja lukion opetuksen ollessa suomenkielistä on perusteltua arvioida osaamista suomeksi. Vieraskielisyys haastaa kuitenkin lukion perinteistä mallia jossa ylioppilaskokeita löyhästi jäljittelevä koeviikko testaa opiskelijoiden osaamista.

Erityisopettaja: jos [lukion kurssilla] on vaan yks loppukoe ja hän sitten sen kirjoittaa englanniksi niin, niin se on ollut sit ehkä enemmän sillee, et ei aina tiedä, et välillä keskusteltiin opettajien kanssa et pääseekö hän nyt sit kurssista läpi. Iso kysymys, kun kuitenkin hän osaa asioita mut sit tosiaan kieli on vaan vähän väärä millä hän sen osoittaa

Erityisopettaja kuvaa arvioinnin haasteita silloin, kun asiasisällöt ovat hallussa, mutta osaamisen osoittaminen suomeksi kirjallisesti on vaikeaa. Myös LUVA-ryhmän opettaja toi esille kielitaidon etenkin reaaliaineiden arvosanoja heikentävänä tekijänä. Kielitaidon vaikutus koulusuoriutumiseen sekä oppimiseen on merkittävä. Myös opiskelijoiden haastatteluissa suurimmat esille tuodut tekijät kielitaidon haasteiden suhteen olivat oman osaamisen muuntaminen kirjalliseen muotoon sekä (käsitteiden) ymmärtäminen.

Sara: mä huomaan et kyl mul on ollut niinku asioita joita mä en vaan ymmärrä suomeks, et sit kun se vastaus sanotaan niin sit mä oon niinku tajunnut et kyl mä

olisin tiennyt ton englanniks, mut kun en mä osaa sitä suomeks niin mä en osaa vastaa siihen, et kyl mul on useesti silleen et se miten se sanotaan niin mä en vaan ymmärrä kun mä en niinku osaa hirveen hyvin sellasta kirjakieltä suomeks

Sara kuvaa osaavansa asioita englanniksi, mutta suomeksi niiden opiskelu on etenkin vieraiden käsitteiden kautta hankalaa. Haastattelemani nuoret kokivat usein reaaliaineiden opiskelun haastavaksi, sillä niissä oli suuria määriä tekstiä ja vieraita käsitteitä. Aiemmin jollakin muulla kielellä kuin suomeksi opiskelleiden opiskelijoiden verrattessa aiempaa koulumenestystään tämän hetkiseen koulumenestykseen moni toi esille numeroiden huomattavan laskemisen.

Linda: mitkä sä kokisit et on sun vahvuuksia tai lempparijuttuja tääl koulussa?

Emma: no siis, suomen kieleks on aika vaikeeta nyt sanoo koska tietenkin mä olin parempi tekee asioita enkuks, et esim mä olin tosi hyvä fysiikassa ja matikassa, mä olin hyvä just englannissa myös, mut tääl kun kaikki on nyt suomeks niin ne vaatii vähän erilaista, erilaisia asioita multa, niin en mä osaa vastaa niihin asioihin niin hyvin kuin englanniksi, niin mul on arvosanat laskeneet tosi pahasti. Niinku yseistä ja kaseista ja kympeistä niinku nelosiin ja vitosiin. Et niin. Mut fysiikka ja matikka on ne asiat mistä mä tykkään tosi paljon.

Emma kuvailee haastattelussaan ”aloittaneensa opintonsa alusta” uusien käsitteiden opiskelun suhteen. Nuorten haastatteluissa kielitaito sai suuren painoarvon heidän kuvatessaan koulumenestystään sekä opintojen haasteita. Nuoret kuitenkin uskoivat haasteiden vähentyvän samalla kun heidän kielitaitonsa kehittyy ja haastatteluissa esille tuodut omat vahvuudet koettiin samoina opiskelukielen vaihtumisesta huolimatta.

8.3 Ohjaus

Lukion ohjaustoiminnan tavoitteena on muodostaa läpi lukion kulkeva kokonaisuus, joka tukee opiskelijaa opintojen eri vaiheissa. (OPS2015.) Nuorten omat opiskeluvalinnat

rakentuvat annetun ohjauksen lisäksi suhteessa moniin tekijöihin kuten kavereiden valintoihin, koulumenestykseen ja tulevaisuuden haaveisiin, sosioekonomiseen asemaan, (perheen) koulutusmyönteisyyteen sekä esimerkiksi puhtaasti käytännön tekijöihin kuten koulun sijaintiin (Souto 2016, 48). Koulussa saatu ohjaus ei suinkaan ole ainoa valintaan vaikuttava tekijä. Valintaa ei myöskään voida tarkastella puhtaasti yksilön omina valintana ja vastuuna, vaan se rakentuu hyvinkin moninaisessa suhteessa sekä yksilöön että yhteiskuntaan ja sen rakenteisiin (Ball ym. 2006). Tässä luvussa pyrin rajaamaan ohjauksen moniulotteisuutta käsittämään erityisesti etnisyyteen, sukupuoleen sekä tasa-arvoon liittyviä merkityksiä.

Yksi maahanmuuttajataustaisten nuorten ohjaukseen liittyvä erityispiirre on suomalaisen koulutusjärjestelmän tuntemus ja siinä mahdollisesti esiintyvät puutteet. (Suarez-Orozco ym. 2009, 735) Etenkään juuri maahan muuttaneille perheille ei ole itsestään selvää tuntea suomalaista koulutusjärjestelmää. Huomion arvoista tosin on, että koulutusjärjestelmän tuntemus voi olla heikkoa maahanmuuttotauasta riippumatta. Toinen erityispiirre on koulutuspolkujen kulku. Monen maahanmuuttajataustaisen nuoren koulutuspolku ei kulje suoraan opetushallituksen perinteisenä pidettyjen reittien mukaisesti (ks. Liitteet 4-12 koulutuspolut) vaan ne risteilevät ja polveilevat sen reunamilla läpi valmistavan opetuksen sekä erilaisten ulkomaisten koulutusjärjestelmien. Osa nuorista oli muuttanut suoraan Suomeen ja aloittanut opintonsa täällä jatkaen aiempia opintojaan valmistavan opetuksen kautta. Osalla nuorista oli opinnoissa muutaman vuoden katkoja tai epäsäännöllistä koulussa käyntiä johtuen kotimaan olosuhteista (ks. myös Perttula 2005, 76). Osa nuorista oli muuttanut Suomeen yhden tai useamman maan kautta ja sitä kautta opiskellut useammassa erilaisessa koulutusjärjestelmässä ja opiskellut useammalla itselleen vieraalla kielellä (ks. Koulutuspolku 10 Mariam & Koulutuspolku 9 Layla).

Olen pyrkinyt hahmottamaan nuorten moninaisia koulutuspolkuja piirtämällä niiden tähänastisia kulkuja näkyville opetushallituksen kaavioon. Olen erottanut valmistavan opetuksen omaksi kohdakseen tuodakseni sen näkyväksi osaksi rakennetta. Näillä kuvilla olen pyrkinyt havainnollistamaan sitä, kuinka monen nuoren koulutuspolku kulkee ikään kuin virallisen rakenteen laitamilla ja kuinka se integroituu suomalaiseen koulutusjärjestelmään valmistavan opetuksen kautta. Samalla olen pyrkinyt tuomaan esille nuorten koulutuspolkujen moninaisuutta sekä sitä, kuinka erilaisten reittien kautta nuoret hakeutuvat lukioon tai lukioon valmentavaan koulutukseen. Suomalaisessa koulutus-

järjestelmässä ei ole niin kutsuttuja pullonkauloja ja liikkumisen koulutuksesta toiseen tulisi olla mahdollista kaikilla tasoilla (OKM 2018f). Todellisuudessa nuoren koulutuspolkujen rakentuminen ei kuitenkaan ole puhtaasti lineaarista. Virallinen rakenne luo pelkät ääriiviivat sille, minkälaisia siirtymiä todellisuudessa tapahtuu. Se minne nuoret hakevat mutta eivät pääse, harkitsevat hakevansa tai miten näihin siirtymiin liittyvä päätöksenteko tapahtuu, jää piiloon.

8.3.1 Sopivan turvallisia koulutusvalintoja?

Tuuli Kurki (2008a, 2008b) on etnografisessa pro gradu -työssään tutkinut muun muassa maahanmuuttajataustaisten tyttöjen ohjausta toiselle asteelle yhdeksännen luokan jälkeen. Omalla tutkimuksellani on monia yhtymäkohtia Kurjen esille nostamiin havaintoihin siitä, kuinka etnisyys, sukupuoli ja opinto-ohjauskokemukset kietoutuvat toisiinsa. Alla on ote Anna-Maija Niemen kanssa haastattelemamme kolmen lukiolaisen haastattelusta jossa tytöt keskustelevat yläkoulussa saamastaan opinto-ohjauksesta ja lukioon hakeutumisesta. Kaikki kolme tyttöä ovat syntyneet Suomessa, mutta heidän vanhempansa ovat muuttaneet Suomeen Somaliasta. Lisäksi heistä kaksi, Sana ja Noor ovat käyneet samaa ala- ja yläkoulua.

Noor: Siis mulla oli sellanen opinto-ohjaaja, että mä halusin itse mennä lukioon ja mä tiesin, että mä halusin mennä just siihen. Mun numerot oli sillee siinä välissä. Sitten mä muistan, että mun opinto-ohjaaja sano mulle, että sun ei kannattais mennä tonne lukioon ja sitten se vaan koko ajan sano, että se ei oo sun juttu ja tälle. Ja sitten mä muistan, että se oli sillee, että lähihoitaja-ala on sulle parempi. Mä olin sillee, että (naurahdus) mä en haluu mennä sinne ja mä sanoin, että mä haluan mennä lukioon. Sitten se oli vaan, että joo, amis olis ollu sun juttu.- - Mä muistan, kun mä luin sellasen jutun, oliko se Hesarissa, kun mä olin ysillä, että yläasteella opinto-ohjaajat erityisesti sanoo maahanmuuttajataustaisille tytöille, tai no ihan ylipäättänsä maahanmuuttajataustaisille, että sun ei kannata mennä lukioon. Mee ammattikouluun. Mä muistan. Mä luin tollasen jutun.

Sana: Mä muistan sen koulun seinässä, kun mä olin ysillä. Mä näin sen

artikkelin.

Anna-Maija: Mitä te ajattelette tollasesta? Mitä tulee mieleen?

Sana: Siis mun mielestä toi on....

Noor: (keskeyttää) Siis se vaikuttaa syrjinnältä kyllä, että miks joku, joka on maahanmuuttajataustanen ei muka pärjäis yhtä hyvin lukiossa kun joku, joka ei oo.

Halima: No mulla. Mulla ei oo mitään huonoja muistoja siitä [opinto-ohjauksesta]. Opo myös oli tosi hyvä ja se oli tosi kannustava ja samalla tosi realistinen. Kyllä se kertoo sulle, että mihin sun kannattaa hakee ja mihin sun ei kannata sun omien numeroiden pohjalta. Mun mielestä se on just tosi hyvä, että opo voi näyttää sulle realistisen kuvan siitä, että mitä sun kannattaa tehdä ja mitä sun ei kannata tehdä, koska se tietää parhaiten. Mutta mun kohdalla, mä kerroin sille, että lukio on se juttu, mihin mä haluan niin sitten se oli tosi kannustava.

Yllä olevassa aineistokatkelmassa tytöt kuvaavat vaihtelevia kokemuksiaan saamastaan ohjauksesta toisen asteen koulutusvalintaa tehdessään. Vastaavia kokemuksia oli useammalla tytöllä ja ne ovat yhteneviä Kurjen (2008a & 2008b) aiempien havaintojen sekä muiden aiheesta aiemmin tehtyjen tutkimusten kanssa, joissa on havaittu maahanmuuttajataustaisten tyttöjen, etenkin somalitaustaisten tyttöjen ohjaamista koulutustoi-veista poiketen lukion sijaan ammatilliselle puolelle, erityisesti lähihoitajakoulutukseen (esim. Kurki 2008a, 107–109; Kurki & Brunila 2014; Niemi & Kurki 2013; Souto 2016). Lähihoitajakoulutuksen sopivana pitämistä perustellaan esimerkiksi tulevaisuuden työvoimapulalla hoiva-alalla sekä niin kutsutulla sopivuuspuheella, jossa maahanmuuttajanaiset, etenkin somalitaustaiset nähdään ”luonnostaan hoiva-alalle sopivina” (Kurki 2008a; Kurki & Brunila 2014, Jokinen & Jakonen 2011, 119–120; ks. myös Niemi & Kurki 2013, Souto 2016 54). Hoiva-ala on arvokas ala, jonka tulevaisuuden työllistymismahdollisuudet ovat vakaat ja siellä opiskelee runsaasti maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita. Jokinen ja Jakonen kuitenkin (2011, 119, 124) huomauttavat, ettei hoiva-alaa tulisi nähdä kaikille maahanmuuttajataustaisille tytöille automaattisesti sopivana ”ainoana oikeana alana” ohjaten heitä koulutustoi-veiden vastaisesti ja jopa ra-

sistisin oikeutuksin lähihoitajakoulutukseen. Ohjauksella on suuri vaikutus nuoren koulutusvalintoihin, mutta siitä huolimatta kaikki haastattelemani tytöt olivat yllä olevan aineisto-otteen mukaisesti vastustaneet ylhäältä annettua ohjausta, mikäli se poikkesi vahvasti omista koulutustoiveista (ks. myös Kurki & Brunila 2014).

Ei ole selvää, miksi haastattelemiani maahanmuuttajataustaisia tyttöjä oli ohjattu lähihoitajakoulutukseen ammatillisiin opintoihin lukiotoiveen sijasta. Yksi mahdollinen tekijä on ammatillisten opintojen näkeminen nuorille turvallisena vaihtoehtona, jossa koulutuksessa menestymisen edellytykset ja sieltä valmistuminen on todennäköisempää kuin akateemisesti vaativammasta koulutuksesta, jossa tukirakenteet eivät ole vakiintuneet osaksi koulun arkea (esim. Niemi & Kurki 2013; Niemi, Mietola & Helakorpi 2010, 76–77). Alla olevissa aineisto-otteissa lukion erityisopettaja ja lukioon valmentavan koulutuksen opettaja pohtivat haastatteluissaan maahanmuuttajataustaisten nuorten ammatilliselle puolelle ohjaamiseen liittyvää tematiikkaa.

Lukion erityisopettaja: Ihan siis tällainen mutu-tuntuma on se, että siinä on varmaan ajateltu sitä, että siellä ensinnäkin on enemmän niitä erityisopettajia. Siellä on enemmän pienryhmämahdollisuuksia, jossa kerkee enemmän saada apua. Plus sitten arviointi on muutakin kuin kieleen perustuvaa. Eli siellä on näytöt. Siellä on siihen ammattiin liittyvää sellasta osaamista, mikä ei ole kielellistä. Sillon meillä jää paljon piiloon niitten maahanmuuttajataustasten opiskelijoiden osaamista, jos he eivät pysty kirjottamaan paperille sitä, mitä he tietävät ja ajattelevat ja osaavat asioita yhdistellä, jos ei riitä kielitaito. Se on varmaan se syy, miks ammatilliseen ohjataan. Se on mun mielestä vähän kapee ajattelu sekin, että okei, sä oot maahanmuuttajataustanen niin sun kannattaa mennä tonne lähihoitajakoulutukseen. Eihän se nyt niin mene. Ei kaikkia kiinnosta samat asiat.

LUVA-opettaja: No ihan siitä syystä Luvaa on lähdetty kehittämään, koska aikaisemmin oli ehkä semmonen automaatti, että peruskoulusta ohjattiin ammatilliselle puolelle järjestää kaikki maahanmuuttajat. Täyty olla hyvin valveutunut koti tai jotenkin siis sellanen kulttuuritausta, että kannustettiin lukioon. Ja tommosta ammatillisen puolen valmentavaa koulutusta on ollu jo tosi kauan. Ehkä tällainen ajatus siitä, että olis hyvä, että me saadaan maahanmuuttajat myös

sitten lukioihin ja sitä kautta yliopistoihin ja että saatas heitä laajemmaltikin, ettei he aina joudu tyytymään siihen ammattikoulun lähihoitajauraan. Siitä se on alkuun ihan lähtenyt.

Erityisopettaja kuvaa kielitaitoon liittyvien tekijöiden lisäksi lukiosta puuttuvaa tukirakennetta yhtenä merkittävänä ohjaukseen ja koulutusvalintaan kietoutuvana tekijänä. Molemmat opettajat tuovat myös esille tiedostavansa ilmiön maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ohjaamisesta lähihoitajakoulutukseen etniseen taustaan, sukupuoleen tai kielitaitoon perustuen.

Anna-Maija Niemi (2015) on väitöstutkimuksessaan tutkinut erityisoppilaiden koulutuspolkuja toisella asteella. Niemi (2015, 63–63; ks. myös Mietola & Niemi 2014) tuo tutkimuksessaan esille erityisopetuksessa opiskeleiden oppilaiden ohjauksen heille realistisina pidetyille aloille, jolloin ohjauksen painopiste nuorten omien toiveiden ja todellisten valmiuksien lisäksi on eri koulutusten sisäänpääsykriteereissä, koulutuksessa tarjolla olevassa tuessa ja alan niin sanotussa sopivuudessa/turvallisuudessa. Nuorten ohjaukokemukset muodostavatkin tutkimuksessani kuvan, jolla on selkeitä yhtymäkohtia sekä Kurjen aiempaan tutkimukseen (2008a, 107–109) että Niemen (2015) tutkimuksessa esiin nostamiin ohjauksen realiteetteihin, joista tässä tutkimuksessa etenkin kielitaito sekä osan nuorista kohdalla maahanmuuttajuus ja sukupuoli on nähty perusteena ohjata nuoria ennemmin ammatilliselle puolelle

Tyttöjen kokemukset ohjauksesta olivat vaihtelevia. Selkeää ohjaamista lähihoitajakoulutukseen ilmeni vain tiettyihin etnisiin ryhmiin paikantuvien nuorten kohdalla. Alla olevassa aineisto-otteessa Suomessa syntynyt, englannin kielisen peruskoulun käynyt Emma avaa kokemustaan saamansa ohjauksen vastustamisesta ja sen epäoikeutettuna kokemisesta. Poiketen aiemmista aineistokatkelmista Emma näkee ohjauksen perusteeksi omien sanojensa mukaan koulun ”huonosti menemisen”, jolla hän viittaa yläasteen aikana kertyneisiin poissaoloihin tunneilta.

Emma: no siis ne opinto-ohjaajat meidän koulus sanoi et mul ei oo mitään mahdollisuutta mennä lukioon, ne sano et älä ees harkitse lukioo kun sul menee niin huonosti täällä, mä oon vaan aha. Mutta sit mä kuitenkin loppujen lopuks oisin päässyt [yhteishakuun laittamistani kouluista] neljää eri lukioon. Ne sano

vaan et ajattele mielummin amista koska et sä näytä siltä että sä pystyisit. Sit mä olin et okei mä näytän teille, I prove you wrong.

Kuten lähihoitajakoulutukseen ohjatut Sana ja Noor, myös Emma asettuu omista toiveistaan poikkeavaa ohjausta vastaan. Muiden tyttöjen tavoin Emma kertoo, saaneensa kotoa kannustusta hakea lukioon ja että hänen keskiarvonsa oli yläasteella selkeästi ”yli kasin” eli sellaisenaan lukioon riittävä ja ettei hän itse edes harkinnut muita vaihtoehtoja. Emmen kertomus poikkeaa aineiston muista haastatteluista, joissa ohjauksen perusteena on ensisijaisesti nähty kielitaito sekä tiettyihin etnisiin ryhmiin paikantaminen ja sukupuoli.

Nuorille sopiviksi katsotuille aloille ohjaamisen lisäksi aiemmissa tutkimuksissa on havaittu nuorten koulutusvalintojen rakentuvan suhteessa siihen, mitä nuori itse pitää itselleen sopivana alana suhteessa omaan yhteiskuntaluokkaan, sukupuoleen ja etnisyyteen (Ball ym. 2006, 233). Suhteessa etnisyyteen nuorten koulutusvalinnat rakentuivat sekä ulkopuolelta että nuorista itsestä lähtien. Ulkonäkö, kulttuuri tai kielitaito määrittivät nuorten koulutusvalintoja ulkopuolelta ohjaten esimerkiksi heidän saamaansa opinto-ohjausta. Toisaalta mukaillen aiempien tutkimusten tuloksia nuoret itse toivat etnisyyden esille osana valintaa puhuessaan kouluvalintaa tehdessään suvaitsevaisen ja hyvän hengen arvostuksesta sekä siitä, että koulussa on muitakin maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita. (mm. Ball ym. 2006; Souto 2011 & 2016, 55–56; Rastas 2007.)

Etnisyys ja sukupuoli määrittävät nuorten koulutusvalintoja siten minkälaisiin valintoihin nuoria kannustetaan ja mitä he itse pitävät itselleen sopivina (Souto 2016). Nämä ”sopivat vaihtoehdot” eivät kuitenkaan saa näyttäytyä nuorille ainoina mahdollisina valintoina ja opinto-ohjauksessa tulisikin tietoisesti kiinnittää huomiota epätasa-arvoistaviin rakenteisiin ja viemään ohjausta sensitiivisempään, joustavampaan ja nuorten toiveita kuuntelevampaan suuntaan. Ohjaus ja koulutusvalinnat muodostavat monimutkaisen, useista eri tekijöistä rakentuvan verkon, jossa nuorten koulutustoiveet ja realistisina näyttäytyvät mahdollisuudet saattavat törmätä (ks. Mietola & Niemi 2014, 76). Lisäksi osalla nuorista ei toiselle asteelle siirtyessään välttämättä ole selkeää hakutoivetta, jonka kautta koulutusvalinta muodostuisi. Yksilön vastuuta korostava puhetapa valintojen rakentumisesta kuitenkin tuntuu mahdollistavan nuorille omien vaikutusmahdollisuuksien korostumisen, haaveiden seuraamisen sekä epäoikeudenmukaiseksi ko-

kemansa ohjauksen vastustamisen, kuten Emma haastattelussaan sanoitti: ”I prove you wrong” mentaliteetilla, johon nuoret usein saivat tukea koulun ulkopuolelta, mikäli opinto-ohjaus ei sitä tarjonnut.

8.3.2 Sukupuoli, perhe ja etnisyys osana ohjausta

Etnisyyden lisäksi sukupuoli nousi merkittäväksi teemaksi nuorten haastatteluissa. Seuraava katkelma on haastattelusta, johon osallistui yksi tyttö, Zainab sekä hänen mukanaan haastatteluun tullut poika, Mohammed. Aineistokatkelmassa he tuovat esille sukupuoleen sekä tasa-arvoon liittyviä teemoja peilaten omia valintojaan sekä heidän opiskeluunsa kohdistuvia odotuksia niitä vasten.

Mohammed: multa odotetaan automaattisesti et mä menestyisin ja sit silleen esim siel Somaliassa naiset ei paljo menny kouluihin, mut sit kun alkoi menemään, niin sit kun mä oon vielä poika niin multa odotetaan paljon enemmän. Se on vaan niinku automaattisesti, et kun mä saan hyvän numeron niin mä katon et joo, mä oon ilonen ja mun vanhemmatkin on ilosii. Joo...niin se on tolleen niinku, naiset kouluttautuu paremmin niinku keskimäärin [Suomessa]

Zainab: Joo keskimäärin. Mut esim mun äiti oli opiskellu jo Somaliassa ja sit ku se tuli tänne suomeen niin täälkin, mut se opiskeli vaan peruskoulun tääl Suomessa, mut sit mun iskä niinku yliopistoo täs suomes veti loppuun, et kyl sitä eroo näkyä silleen esimerkiksi ulkomaalaisten kesken, et on jotain naisia jotka ei ees niinku suostu menee opiskeleen tai jaksaa tai ei koe sitä oleellisena, koska niillä on lapset ja ne haluaa hoitaa niiden perhettä et se on se oleellinen asia

Mohammed: mut tekis hyvää silleen et nekin miettis, kun ne on suomes tai silleen et kun ne kattoo et jos niiden rooli on jäädä kotiin niin ne silti kertoo niiden omille tyttärilleen et käykää kouluu. Ei voi sanoo et joo, koska mä en tykkää, niin ei voi jättää sua ilman mitään koulutusta

Zainab: joo, mut pitää pystyy kantaa omaa vastuuta ittestään, et en mä ainakaan haluis olla kenenkään muun taakka

Zainab ja Mohammed tuovat esille suomalaisessa yhteiskunnassa valitsevan itsevastuullisuuden oletuksen sekä tasapainoilun suomalaisen yhteiskunnan ja vanhempien lähtömaan kulttuuristen käytänteiden välillä, mikä tuottaa toisinaan ristiriitaisia odotuksia nuorten kouluttautumisen suhteen. Zainabin ja Mohhamedin keskustelussa nousee esille, kuinka Suomalainen koulu nähdään tasa-arvoisena ja opiskelumahdollisuuksien hyödyntäminen velvollisuutena perheen ja yhteiskunnan puolesta sekä omana vastuuna tulevaisuudessa menestymiseksi. (ks. Oksanen 2010, 242–245, 253–254, Souto 2016.) Zainab korostaa koulutuksen tärkeyttä hänelle itselleen sekä omaa vastuutaan ja itsenäisyyttään, jonka vastakohtana hän kuvaa kouluttamattomuutta ja perinteisen perheenäidin roolin ottamista.

Fatima kuvaa opiskeluaan Afganistanissa, jossa hän oli olosuhteiden vuoksi joutunut olemaan kolme vuotta lähes kokonaan poissa koulusta siinä missä hänen isoveljensä oli pystynyt käymään koulussa useammin.

Fatima: se oli ihan vaikee mennä kouluun tytölle. Mä opiskella viis vuotta siellä, mä en pystynyt mennä joka päivä kouluun koska oli sota ja tytöillä oli vaikea mennä ulos koska raiskaus ja paljon tolleen. Mä jäin koulusta, kolme vuotta mä olin kotona ja sen jälkeen me tultiin suomeen ja mä aloitin uudestaan koulun. - - Siellä (Afganistanissa) opiskeltiin paljon, siellä oli opettajat mutta me opiskeltiin päivässä 3-4 tuntia, mutta ei silleen, että sama kuin Suomi, se oli vähän vaikea, ei ymmärtänyt mitään koska joskus koulu loppui aikaisemmin, koska kaikki pelkästi ehkä että nyt tulee sota ja tolleen niin...pojalla oli vähän helpompi kuin tytöllä.

Kuten Fatima kuvaa, kiinnittyy sukupuoli myös mahdollisuuksin kouluttautua, eikä naisten kouluttautuminen kaikkialla maailmassa ole mahdollista tai edes universaalina pidetty oikeus. Koulutuksellinen tasa-arvo vaihtelee maailmassa ja yksi siihen vahvasti vaikuttava tekijä on sukupuoli. (UNESCO 2018). Fatiman tavoin osalla maahan muuttaneista nuorista oli koulunkäynnissä katkoja esimerkiksi uuteen maahan muuton vuoksi tai kotimaassa käydyn sodan vuoksi (myös esim. Lähteenmäki 2013, 80). Aiempi kouluhistoria vaikuttaa väistämättä siihen, minkälaisista lähtökohdista nuori aloittaa opintonsa Suomessa asettaen maahan muuttaneet nuoret myös keskenään eriarvoiseen ase-

maan koulutusmahdollisuuksien suhteen.

Monen opiskelijan haastatteluissa kuvataan perheen ja vanhempien positiivista asennetta kouluttautumista sekä sen arvoa kohtaan, joka on linjassa aiheesta aiemmin tehtyjen tutkimusten kanssa (ks. esim. Kilpi-Jakonen 2011, Suarez-Orosco ym. 2009) Tämä korostui etenkin niiden tyttöjen kohdalla, joiden vanhemmat olivat muuttaneet Suomeen maista, joissa kouluun pääseminen ja opiskelu ei ollut itsestään selvää. Tytöt toivatkin esille heidän äitiensä kertomuksia siitä, kuinka kouluttautuminen ei heille ole ollut mahdollista ja kuinka he kannustavat tyttäriään opiskelemaan. Alla kolme nuorta naista keskustelee äitiensä koulutuskokemuksista.

Amina: Mä puhuin äidin kanssa. Kun me ollaan irakista, sit irakissa oli sota niin mun äiti ei pystynyt opiskella, niin nyt kun se tuli tänne suomeen se yrittää opiskella suomenkieltä, sit mennä ammatiin ja näin niin sit se aina puhu mulle että se on hyvä että sä saat hyvän todistuksen kun sä asut suomessa ja näin mä saan hyvä opiskelu ja on paljon mahdollisuutta opiskella ihan missä vaan niin sit se on aina mun tukena.

Zainab: mä koen sen tosi isona vastuuna koska mun vanhemmat ne tuli suomeen sitä varten et me saatais hyvä koulutus ja me saatais parempi elämä kun mitä ne ois voinu niinku Somaliassa meille antaa.

Layla: Äiti oli semmosta, että hän haluaisi oikeesti tulla opettaja, mutta koska mun äiti meni naimisiin liian nopeesti, hän meni naimisiin ja hän sai mut 18 aikana niin mun jälkeen, kun hän tuli Italiaan, hän on mennyt ammattikouluun missä hän on oppinut ompelija, niin hän aina sano mulle, että koska hän ei ole pystynyt tekemään, hän haluaa että mä pystyn.

Yllä olevissa aineistokatkelmassa tytöt kuvaavat äitiensä asennetta koulutukseen ja koulutusmahdollisuuksien kietoutumista sukupuolen ympärille. Suomessa koulutuksen nähdään olevan mahdollista kaikille ja tyttöjen kertomuksissa painottuukin oman ahkeruuden, vanhempien kannustuksen sekä koulutuksen arvostuksen merkitys.

Kurki (2008a) kirjoittaa tutkimuksessaan, kuinka nuoret näkivät koulutusvalinnan lähtökohtaisesti itsenäisenä valintana, johon perheeltä saatiin tukea ja kannustusta, mutta ei suoria ohjeita siitä, minne tulisi hakea. Tässä tutkimuksessa hieman poiketen Kurjen tutkimuksesta moni nuori toi esille saaneensa perheeltään hyvinkin suoria ohjeita siitä, minne heidän olisi hyvä hakea. Kuitenkin monen muun ikätoverinsa tavoin nuoret eivät aina noudattaneet vanhempiansa neuvoa ja jokainen heistä näki päätöksen olevan loppupeleissä heidän omansa. Nuorten puheessa omista koulutusvalinnoista korostui itsenäisyys ja oman valinnan tekeminen, vaikka todellisuudessa valintojen taustalla vaikutti kuitenkin monia tekijöitä aina koulutuspolitiikasta perheeltä saatuihin resursseihin.

8.3.3 Moninaisia toiveita ja tulevaisuuden reittejä

Kuten olen tuonut edellä esiin, tämän hetkisen koulutuspolitiikan hengessä korostuvat itsevastuullisuus sekä yksilön oman valinnan mahdollisuus. Tämä näkyy myös haastattelemini opiskelijoiden tuottamassa puheessa siitä, kuinka koulutuksessa menestyminen on kiinni heidän omasta ahkeruudestaan ja halusta tehdä töitä menestyksen eteen. (esim. Kurki & Brunila 2014; Niemi & Kurki 2013) Samalla nuoret korostavat sitä, kuinka heidän itse täytyy selvittää ja olla perillä omista opinnoistaan. Tämä korostui etenkin sellaisten nuorten haastatteluissa, jotka toivat esille, ettei heidän vanhemmillaan välttämättä ollut kovinkaan vahvaa tuntemusta suomalaisesta koulutusjärjestelmästä. Moni nuori toi haastatteluissaan esille myös opinto-ohjaajan roolin tärkeyden silloin, kun he pohtivat kurssivalintoja tai tulevia urasuunnitelmia (ks. Pekkarinen & Myllyniemi 2018, 29). Myös vertaissuhteet ja kavereilta sekä isosisaruksilta saatu tuki ja tieto nostettiin monesti tärkeäksi tekijäksi koulutusvalintoja tehtäessä, etenkin silloin jos nuorella oli lähipiirissään joku, joka opiskeli vastaavassa koulutuksessa, johon hän itse oli hakeutumassa (ks. Lappalainen, Mietola & Lahelma 2010, 47).

Lukiossa opiskelevien ja sinne suoraan peruskoulusta hakeutuneiden nuorten haastatteluissa lukio-opinnot nähtiin enemmän itsestään selvänä koulutusvalintana verrattaessa lukioon valmentavassa koulutuksessa opiskeleviin opiskelijoihin, joista moni vielä kevään viime hetkinä pohti tulevia hakukohteitaan. LUVA-ryhmästä lukioon suuntaavat opiskelijat näkivät koulutusvalinnan selkeämpänä kuin ammatilliselle puolelle suuntaavat nuoret. Tämä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joissa lukioon hakeutuvat

nuoret nähdään lähtökohtaisesti määrätietoisempina ja akateemisesti motivoituneimpina kuin ammatilliselle puolelle hakeutuvat nuoret, joiden kohdalla myös ohjauksen merkitys on korostunut (Ahola & Mikkola 2004; Tuononen 2016, 103–104). Osa tästä selittyy lukion yleissivistävällä luonteella – osa opiskelijoista hakeutuu lukiokoulutukseen pidentääkseen jatkokoulutusalan valintaa (ks. esim. Ahola & Mikkola 2011, 11), kun taas ammatilliselle puolelle haettaessa on alavalinta tehtävä jo yhteishaussa.

Koulutustoiveet ja valinnat rakentuvat lisäksi suhteessa siihen, mikä näyttäytyy realistisena vaihtoehtona suhteessa kielitaitoon, koulumenestykseen, omaan motivaatioon ja tulevaisuuden haaveisiin (Kilpi-Jakonen 2011; Kärkkö & Niemisalo 2017, 50; Souto 2016, 49–50). Nuorten koulutustoiveet eivät vaikuttaneet eroavan maassaoloajan mukaan, mutta erityisesti myöhään maahan saapuneiden nuorten kohdalla koulutusvalinnat näyttivät olevan vahvasti sidoksissa kielitaitoon ja siihen ”mikä tässä tilanteessa on mahdollista” (Joki 2013, 237; Kuusela ym. 2008, 185; Souto 2016, 50). Muutto Suomeen siirtymävaiheessa haastoi nuoria tekemään nopeasti päätöksen tulevasta opiskelupaikasta ja samalla puntaroimaan oman motivaation ja koulutustoiveiden painoarvoa toiselle asteelle hakiessa.

Keskustelin haastatteluissa nuorten kanssa myös heidän tulevaisuuden toiveistaan ja mahdollisista ajatuksista tulevasta jatko-opinnoista. Etenkin somalitaustaiset nuoret toivat esille haaveen opiskella lääkäriksi ja lääkärin ammatti tai lääketiedettä sivuavat alat olivat selkeästi suosituimpia uratoiveita maahanmuuttajataustaisten tyttöjen keskuudessa (ks. Souto 2016). Tämä on osin selitettävissä lääketieteen universaalilla arvostuksella ja lääkärin profession arvostetulla asemalla ja vakaalla työllisyystilanteella yhteiskunnassa. Lääketieteen suosio myös ohjasi tyttöjen kurssivalintoja lukiossa, sillä vuodesta 2011 lähtien lääketieteellisen tiedekunnan pääsykoe on perustunut lukion biologian, kemian ja fysiikan oppimääriin (Kupiainen, Marjanen & Ouakrim-Soivio 2018, 110).

Vaikka nykyinen koulutuspolitiikka korostaakin yksilön omaa valintaa ja sen mahdollisuuksia, ohjaa poliittinen päätöksen teko yksilön koulutusmahdollisuuksia esimerkiksi esimerkiksi säätämällä koulutusten sisäänottokriteereistä ja aloituspaikoista (ks. Vieno ym. 2014). Korkeat koulutustoiveet kasvattavat niitä vastaavien koulutusten kysyntää, joka saattaa johtaa kysynnän kasvamiseen yli tarjolla olevien koulutusmahdollisuuksien. Osa kysynnästä voidaan kanavoida koulutuksellisille sivureiteille, jotka vaikuttavat

tuottavan toivotun laisen yhteiskunnallisen aseman sekä kvalifikaation, vaikka todellisuudessa niiden arvo saattaa olla näennäistä pienempi. Tällaisia sivureittejä voidaan Burton Clarken (1960, ks. myös Aro 2014, 24) mukaan kutsua *Cooling-out reiteiksi* joita hän on aikoinaan tutkinut amerikkalaisissa junior collegeissa, jotka perustettiin vastaamaan korkeaa kysyntää saada akateemista koulutusta ja college-tutkintoa vastaavaa, mutta helpommin tavoitettavaa koulutusta. Mallia on sovellettu myöhemmin myös sellaisiin koulutustoiveisiin, jotka eivät ole esimerkiksi taloudellisten resurssien vuoksi opiskelijalle mahdollisia (Margolis & Romero 2000). Cooling out- mallia voitaisiin soveltaa myös erilaisiin opintojen kiertoreitteihin, joita tarjotaan esimerkiksi heikon suomen kielen taidon vuoksi opiskelijoille, joiden koulutustoiveet ja -tavoitteet ovat korkeammalla, kuin minne heitä ohjataan. Aiemman tutkimuksen kanssa saman suuntaisesti myös tässä tutkimuksessa nousi esille maahanmuuttajataustaisten tyttöjen ohjaamista lähihoitajakoulutukseen heidän omista toiveistaan huolimatta (Kurki 2008a, 107–109). Ammatillista koulutusta on osan nuorista kohdalla ehkä pidetty sopivampana vaihtoehtona. Kuitenkin myös selkeistä koulutustoiveista ja riittävästä koulumenestyksestä huolimatta on maahanmuuttajataustaisia tyttöjä ohjattu lähihoitajakoulutukseen. (ks. Kurki 2008a, 107–109, Kurki & Brunila 2014, Niemi & Kurki 2013, Souto 2016.) Tytöt toivat esiin, että heille oli kerrottu, että käytyään ammattikoulun, he voivat olla muutaman vuoden työelämässä ja sen jälkeen hakea ammattikorkeakouluun tai yliopistoon. Käytännössä tämä reitti ei kuitenkaan ole yhtä selkeä kuin lukioista suoraan ammattikorkeakouluun ja yliopistoon jatkaminen, etenkin jos nuoren oma toive on ehdottomasti opiskella korkeakoulututkinto (ks. Brunila, Kurki, Lahelma, Lehtonen, Mietola & Palmu 2011, 311). Cooling-out reitit vaikuttavat teoriassa yhtäläisiltä niin sanottujen perinteisten (lukio-yliopisto) reittien rinnalla, mutta todellisuudessa niiden arvo työmarkkinoilla tai yksilölle kvalifikaationa on alhaisempi tai reitti on hankalampi ja on todennäköisempää, että jatko-opinnot jäävät suorittamatta.

Maahanmuuttajien koulutukseen liittyvä paradoksi korkeista koulutustoiveista ja heikommasta koulusuoriutumisesta (mm. Kilpi-Jakonen 2011) tuo ohjaukseen oman lisätekijänsä. Mikäli opiskelijan kielitaito on sellainen, että lukiossa opiskelu olisi erittäin haastavaa, koulumenestys heikkoa tai pohjakoulutus osin puutteellista, on opiskelijalle sopivan opiskelupaikan löytäminen haastavaa. Lukioon valmentava LUVA-koulutus on vaihtoehto niille opiskelijoille, joiden kielitaito on heikko ja yksistään sen kehittäminen lisäisi akateemisia valmiuksia huomattavasti. Opinto-ohjauksen näkökulmasta joudu-

taan kuitenkin puntaroimaan, mihin ohjata nuorta, jonka kohdalla kaikki muu paitsi koulutustoive viittaa siihen, että opiskelija menestyisi luultavasti huomattavasti paremmin ammatillisissa opinnoissa (vrt. Ahola & Mikkonen 2004, 89, 91).

8.4 Tukea akateemisesti suuntautuneille nuorille?

Suurin osa lukiossa opiskelevista nuorista pärjää hyvin opinnoissaan, tästä huolimatta myös akateemisesti suuntautuneessa toisen asteen koulutuksessa on tukea tarvitsevia opiskelijoita. Tässä luvussa avaan erityisopetuksen ja -opettajien roolia kenttäkoulussa sekä erilaisia tuen tarpeen synnyttäviä tekijöitä vieraskielisyyteen ja ohjaamiseen liittyvien teemojen lisäksi.

8.4.1 Erityisopetuksen ja -opettajien rooli lukiokoulutuksessa

Tuen tarpeen tunnistamisesta on kirjattu lukion opetussuunnitelmaan seuraavasti: *”Tuen tarpeen tunnistaminen voi pohjautua perusopetuksesta perusopetuslain 40 §:n perusteella (628/1998, muutettu lailla 1288/2013) saatuun tietoon, opiskelijan omiin, opettajien tai muun henkilöstön havaintoihin tai erilaisiin arviointeihin. Tuen suunnittelu perustuu saatavilla olevaan tietoon opiskelijan tuen tarpeesta ja mahdollisesti aiemmin annetusta tuesta. Tukitoimien suunnittelu ja toteuttaminen aloitetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.”* Ajatuksena on tunnistaa tuen tarve jo varhaisessa vaiheessa, tunnistaa jo olemassa olevia tuen tarpeita sekä ennakoida mahdollisia tulevia haasteita lukio-opintojen aikana. Todellisuudessa tieto ei kuitenkaan kulje aina mutkattomasti oppilaitoksesta toiseen (ks. Mietola 2014, 148–149). Kenttäjakson aikana kävikin ilmi, ettei tieto aina tavoittanut uutta koulua toiselle asteelle siirryttäessä tai opiskelija itse oli jättänyt kertomatta taustastaan. Kenttäkoulun toinen erityisopettaja kuvaili kertomatta jättämisen ilmiötä haluna ”aloittaa puhtaalta pöydältä” lukiolaisena (vrt. Niemi 2015, 59).

Kuten toin jo tutkimukseni teoriaosiossa esiin, lukiolainsäädäntö ja opetussuunnitelma eivät tällä hetkellä tunnista käsitettä lukion erityisopetus sellaisenaan. Asiakirjoissa puhutaan *tuesta*, jolla viitataan yleisellä tasolla olevaan, lähinnä tilapäiseen tukeen, kuten ylioppilaskirjoituksiin liittyviin helpotuksiin, joista yleisimmät ovat lisäaika ja pisteko-

rotus (Mehtäläinen 2005, 13). Koulun arjessa tuen tarpeet näyttäytyvät kuitenkin varsin moninaisina.

Kenttäjakson aikana koulussa työskenteli kaksi erityisopettajaa. Kenttäkoululla ei ollut täysipäiväistä erityisopettajaa vaan koululla työskenteli kaksi erityisopettajaa, joiden viikoittainen työaika jakautui kahden lukion välille. Erityisopettajien työnkuvat olivat osin samanlaiset, osin toisistaan poikkeavat. Erityisopettajista toinen kertoi, ettei juuri-kaan käy luokissa tukemassa opiskelijoita tai samanaikaisopeta aineenopettajien kanssa. Toinen erityisopettajista puolestaan kertoi työskentelevänsä mielellään luokissa yhdessä muiden opettajien kanssa ja omaa rooliaan lukion erityisopettajana hän kuvaili seuraavasti:

Lukion erityisopettaja 2: pääsääntöisesti mulla on niinku tota yksilöohjausta täällä mutta tota on lukitestausta ja sitten on erilaista yksilöopetusta tai –ohjausta tai opiskelutekniikan opetusta, mutta sitten on myös niinku tämmöstä että mä oon luokissa mukana eli tota aika paljonkin oon ollut tässä nyt että oon yrittänyt käydä luokissa niin paljon kun kerkee, mut tää aika on niin rajallista että (naurahtaa) hirveen paljon enemmän haluisin käydä tuolla ryhmissä ja olla siellä niinku toisena opettajana auttamassa koska ne opiskelijat joita mä autan täällä yksilöllisesti niin on niin pieni osa siitä mitä sit pystyis auttamaan tuolla luokissa, mut niinku kaikesta tästä mä kerron sitten opiskelijoille että he tietää sitten et jos mä tuun sinne luokkaan (nauraa) et mitäs toi täällä nyt oikein haahuilee täällä luokassa että mulla on sit tavallaan opettajan kanssa sit aina vähän sovittu se oma toimenkuva sinne luokkaan

Erityisopettaja kuvasi luokissa työskentelyn olevan vakiintuneempi osa hänen työtään toisessa lukiossa, jossa hän työskenteli osan viikosta, ja hän kuvasi sen olevan käytäntö, jonka haluaisi juurruttaa myös kenttäkoulun arkeen. Tunneilla mukana ollessaan hän koki pystyvänsä hyödyntämään resursseja paremmin ja tukemaan useampaa opiskelijaa sekä pääsemään paremmin kiinni itse oppimisen kanssa työskentelyyn ja pedagogisen tuen tarjoamiseen.

Pedagogisen tuen tarjoamisen yhtenä lukioon liittyvänä haasteena molemmat erityisopettajat nostivat esille lukion rakenteen (kurssimuotoisuus) sekä oppiaineiden aineen-

hallinnan. Pedagogisen tuen tarjoaminen lukiossa vaatii syvempää aineenhallintaa verrattaessa peruskoulun laaja-alaisen erityisopettajan tarjoamaan tukeen. Erityisopettajat toivat esille yhtenä pedagogisen tuen tarjoamiseen vaikuttavana tekijänä omien vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden hyödyntämisen, jolloin tarjottu tuki painottui oppiaineisiin, joissa erityisopettaja koki osaavansa auttaa. Muutoin pedagoginen tuki käsitti lähinnä opiskelutekniikoihin ja lukemiseen liittyvää tukea ja ohjausta.

Lukion erityisopettaja 1: Ja toimenkuva on sillä tavalla hyvin laaja, että ajatuksena, ja ideana alun perin on ollu tukea opiskelijoita pedagogisesti oppimisen ongelmissa. Eli erityisopettaja on kahden koulun erityisopettaja tällä hetkellä ja tehtävä on semmonen konsultatiivinen. Eli en opeta mitään oppiaineita oppilaille. - - Ja mä oon vähän sitä mieltä, että se ei lukiossa ole ihan mielekästäkään sen takia, että lukion erityisopettaja on kuitenkin koulutukseltaan erityisopettaja. Jos hän on jonkun oppiaineen opettaja niin hän on yhden tai kahden oppiaineen opettaja niin on aika mahdoton ajatus lukion vaatimustaso huomioon ottaen ja ylioppilaskirjotukset ja lukion opsit huomioon ottaen niin edellyttää, että yks ihminen olis näitten kaikkien aineiden maisteri. - - Erittäin isoksi muodostunu osa tätä työtä on nää lukilausunnot ja testaamiset ja ylioppilastutkintojärjestelyt, erityisjärjestelyt kokeissa ja ylioppilastutkinnossa. Ne on tulleet nyt lukion sisään sellasena selkeänä erityisopettajalle annettuna tehtävänä

Erityisopettaja kuvaa omaa työnkuvaansa laajaksi ja käsittämään pääsääntöisesti oppimiseen, ei niinkään eri oppiaineisiin liittyvää tuen tarjoamista. Tästä tuesta opettajat puhuivat usein *konsultointina*, *oppimisvalmentamisena*, *yhdessä lukemisena* tai *lukemisen harjoitteluna*. Pedagogisen tuen lisäksi yhtenä merkittävänä erityisopettajan työtä ja tarjottavaa tukea määrittelevänä tekijänä opettajat toivat esille Ylioppilastutkintolautakunnan vaatimien lausuntojen kirjoittamisen. Ylioppilaskokeen painoarvo on opiskelijalle suuri sen toimiessa sekä lukion päättötodistuksena että osana jatko-opintokelpoisuutta (Kupiainen ym. 2018). Ylioppilastutkintolautakunta on tarkkaan määritellyt ylioppilaskokeissa saatavien tukitoimien saamisen ehdot, mikä asettaa kaikki kokelaat tukitoimien osalta samalle viivalle. Lausuntojen laatimisessa on kuitenkin koulukohtaisia eroja ja niiden saaminen on osin myös opiskelijan omasta aktiivisuudesta kiinni. Opiskelijoiden ja opettajien kertomuksissa nousi myös esille, etteivät kaikki tukitoimiin oikeutetut opiskelijat kuitenkaan koe niitä tarpeellisina ja etenkin lisää aika jää monelta opiskelijalta

käyttämättä. Molempien erityisopettajien arjessa lausuntojen kirjoittaminen näyttäytyi aikaa vievänä ja ylhäältä päin määritettynä osana erityisopettajan työn arkea. Toisaalta yksilölliset lukitestaukset ja lausuntojen kirjoittaminen tarjosi mahdollisuuden yksilöllisen tuen tarjoamiseen opiskelijoille, joilla oli oppimisvaikeuksia.

Syksyn alussa erityisopettajat kartoittivat opiskelijoiden lukemista testaamalla kaikki uudet opiskelijat Niilo Mäki Instituutin lukitesteillä. Testitulosten perusteella erityisopettaja seuloi tarkempaan testaukseen ne opiskelijat, joiden testitulokset jäivät alle keskimääräisten tulosten. Kartoitus tuntui toimivalta käytännöltä suomea äidinkielenään puhuvien opiskelijoiden kohdalla, mutta vieraskielisten kohdalla tulokset jäivät lähes poikkeuksetta alhaisimmiksi, etenkin jos opiskelija oli opiskellut suomeksi vasta muutamia vuosia. Lisäksi toisinaan haasteena oli kehittyvän kielitaidon haasteiden sekä kielellisten vaikeuksien erottaminen toisistaan. (mm. Kyttälä ym. 2011; Perttula 2005, 70–71; Sarlin 2009, 22; Sinkkonen ym. 2011, 21.) Toinen erityisopettajista kertoi seuraavansa ensimmäisen vuoden vieraskielisiä opiskelijoita aina keväälle asti nähdäkseen ensin miten opinnot lähtivät sujumaan. Vieraskielisten opiskelijoiden määrän lisääntyessä kielitaitoon liittyvät kysymykset haastavat lukion tuen tarjoamista uudella tavalla, johon koulutus ei vielä ehkä täysin kykene vastaamaan.

Perinteisten tuen tarpeiden lisäksi opettajien haastatteluissa nousi esille myös tarve ei-pedagogiselle tuelle liittyen esimerkiksi nuorten kasvamiseen ja kehittymiseen, jota erityisopettaja kuvaili ”aikuisen tarpeeksi”. Lukiossa tukea opintoihin ja muihin kouluun liittyviin asioihin tarjoaakin erityisopettajien lisäksi myös kuraattorit, terveydenhoitajat, opinto-ohjaajat sekä ryhmänohjaajat. Moniammatillista yhteistyötä on jonkin verran, mutta sen rooli ei erityisopettajien haastatteluissa juurikaan korostunut.

Erityisopettajat toivat myös esille yhtenä tuen tarpeen synnyttäjänä harjaantumattomuuden, joka sinällään ei viittaa erityisiin oppimisvaikeuksiin ja usein helpottaa iän ja opiskelutaitojen karttuessa (ks. Mietola 2014, 113–116). Tämän kaltaisiin tuen tarpeisiin lukion erityisopetus ja opinto-ohjaus pyrkivät yhdessä vastaamaan erilaisilla opiskelutaitoihin valmentavilla kursseilla, joita kenttäkoulussa järjestettiin opojen sekä erityisopettajien toimesta niin sanottuna ”oppimisvalmennuksena”.

Lisäksi lukio-opintojen kurssimuotoisuus ja nopeatempoisuus haastavat opiskelijoita ja

asettavat eräänlaisen vaatimuksen omien opintojen hallinnoinnista (ks. Ahola & Mikko-la 2004, 86–88; Yliraudanjoki 2010, 244–245). Kurssimuotoisuus mahdollistaa opiskelijoille erilaisten itselle mielekkäiden kurssivalintojen tekemisen, mutta samalla asettaa opiskelijan vastuuseen omien opintojen suunnittelusta. Moni opiskelija kuvasi opojen auttaneen kurssivalinnoissa ja lukion arjen sujumisessa etenkin lukion ensimmäisenä vuonna, jolloin kaikki tuntui olevan uutta. Alla olevassa aineistokatkelmassa Sara kuvaa kokemiaan haasteita ja sitä, kuinka suomalainen lukio ja sen käytänteet olivat hänelle ja hänen perheelleen vieraita.

Sara: Kyl mä ymmärrän et tääl pitää olla niinku enemmän itsenäisempi mut jos sä et vaan niinku tiedä mitään. Mul on just se et mä en oikeen edes tiedä mitä mun kuuluu kysyä koska mä en tiedä siitä mitään niin se on vähän silleen, mut kyl mä oon pärjännyt kummiskin, mut tääl vaan oletetaan et kaikki tietää tai toi on niinku ihan normaalitietoa [että ylioppilaskirjoitukset alkaa jo 3.vuoden syksyllä] mut mä en tiennyt, mul ei myöskään ollut ketään joka olis kertonut mulle sitä et se on vaan niinku tollanen

Sara ja moni muu tyttö toi haastatteluissa esille itsenäisyyden vaatimuksen, joka usein kytketyi myös kurssivalintoihin, jotka jo ensimmäisestä vuodesta lähtien määrittivät tulevia ylioppilaskirjoituksia sekä sitä kautta jatko-opintoihin hakeutumista. Nuoret kokivat valinnan mahdollisuuden haasteellisuudesta huolimatta myös positiivisena asiana, joka mahdollisti opiskelun omaan tahtiin ja omien vahvuuksien hyödyntämisen opinnoissa.

Layla: Ja mä tykkään, että suomessa sulla on oma valinta, ei ole pakko tehdä lukio kolme vuotta ja valmis, sä voit tehdä kaksi tai neljä vuotta ei ole kiire mennä mihinkään ja ne kurssit jotka meet, okei on pakollinen kurssi, mutta kuitenkin voit valita, muut Euroopan maat ei ole noin, sun täytyy vaan käydä ne. Ja moni ajattelee, että ne ovat tyhmää, mutta täällä suomessa sulla on oma mahdollista kasvaa sun oma aihe ja tietää mikä on sulla parhaaksi.

Kuten Layla kuvaa, on joustavuus kurssivalintoja tehdessä mahdollistanut opiskelijalle omien kiinnostuksenkohteiden syventämisen. Hän voi ylioppilaskokeissa valita kirjoitettavaksi aineita, jotka kokee varmaksi ja jättää mahdollisesti pois sellaisia aineita, jot-

ka ovat tuottaneet haasteita opinnoissa. Tätä on edesauttanut etenkin vuoden 2005 uudistus äidinkielestä ainoana pakollisena ylioppilaskirjoitettavana aineena, joka voimaan tullessaan mahdollisti esimerkiksi ruotsin kirjoittamatta jättämisen ja vähensi näin ollen ylioppilaskokeiden kielipainotteisuutta. (Kupiainen ym. 2018, 17–18.)

Itsevastuullisuuden korostuminen näkyi myös tuen saamisessa lukiossa, jolloin aktiivisesti tukea hakevat opiskelijat ja heidän perheensä vaikuttivat saavan tukea helpommin kuin opiskelija, joka ei itse hakeutunut tuen piiriin. Toisaalta tuen hakemiseen liitettiin myös leimaavuutta, mikä osaltaan saattoi johtaa opiskelijan passivoitumiseen tuen saamisen kohdalla. (esim. Niemi & Kurki 2014, 1639; Powell 2006; Youdell 2006,) Lukion molemmat erityisopettajat toivat esille erityisopetukseen liittyvän leimaavuuden ja sen näkymisen arjessa.

Erityisopettaja 1: Mä kävin siellä [äidinkielen tunneilla] silloin tällön näyttämässä naamaani ja opiskelijat katteli mua, että mitä sä täällä teet. - - Ne tulkitsee ne nuoret hirveen herkästi, että okei. Tolla on nyt jotain, kun toi erityisope on tossa vieressä.

Erityisopettaja 2: mä käytin sellasta oppimisvalmentaja nimeä et noniin nyt meikä tulee täältä nyt et onks täällä ketään valmennettavia tai näin niin se ehkä oli semmonen et huumorilla sinne kannattaa mennä ja sit vähän nöyränä et katoetaan onks musta mitään apua täällä - - se erityisopettaja, mä oon jotenkin aina kokenut sen negatiivisena sen nimen, koska monihan just senkin takia jättää tulematta mulle jos ne ajattelee et ne on koko elämänsä olleet erityisopettajalla ja haluaa nyt aloittaa lukion niinku alusta ja sitten jos sitä erityisopettaja nimeä oikein korostaa niin kyl must tuntuu että se on ehkä enemmänkin vie pois päin niitä oppilaita

Opiskelijoiden haastatteluissa leimaamista ei suoraan tuotu esille, mutta erityisopetuksesta puhuttiin usein ”siellä oli joillekin erityisopetusta, mut mä en käynyt” tyyppisesti (ks. Youdell 2006). Peruskoulussa saadusta tukiopetuksesta esimerkiksi erilaisten läksykerhojen muodossa nuoret kuitenkin kertoivat mielellään ja pitivät niitä hyvinä käytänteinä. Erityisopettajan tila sijaitsi kenttäkoulun alimmassa kerroksessa usean oven takana, fyysisesti syrjässä kaikesta muusta. Molemmat erityisopettajat toivatkin esille

huoneen sijainnin ja olisivat toivoneet huoneen sijaitsevan ”lähempänä” ja siellä missä opiskelijat ovat. Erityisopettajan ovi oli kuitenkin aina avoinna opiskelijoille, mikäli he kaipasivat tukea tai konsultointia.

Lukion erityisopetuksen asema sekä erityisopettajan työnkuva näyttäytyvät vakiintumattomana, mutta oleellisena osana lukion arkea. Erityisopettajan työnkuvaa määrittää osin ylioppilastutkintolautakunnan lausunnot, mutta osan omasta työstään erityisopettajat kokivat pystyvänsä itse määrittelemään ja tekemään halutessaan esimerkiksi yhteistyötä luokissa aineenopettajien kanssa. Osasyys lukion erityisopetuksen vakiintumattomaan asemaan on lukion peruskoulusta eroava rakenne, sekä se, ettei sillä tällä hetkellä ole lukiolain turvaamaa asemaa osana lukiokoulutusta. Lukiuudistuksen myötä erityisopetuksen kirjaamisesta lukiolakiin on kuitenkin väläytelty vihreää valoa. Tulevaisuudessa tukitoimien kehittämisessä tulisikin huomioida läpi opintojen kulkeva pedagogisen tuen tarve, joka ei kuittaannu ylioppilaskirjoituksiin kirjoitetulla lausunnolla (ks. Björn ym. 2017, 58–59).

8.4.2 Kohti lukiokoulutusta: lukioon valmentava koulutus

Tässä kappaleessa avaan lukioon valmentavaan koulutukseen liittyviä erityispiirteitä sekä kentällä tekemiäni havaintoja. Käsittelen tukeen, ohjaukseen sekä vieraskielisyyteen liittyviä teemoja pohtien, kuinka ne rakentuvat suhteessa lukioon valmentavan koulutuksen rakenteeseen sekä nivelvaiheen valmentavassa koulutuksessa opiskeluun.

Keskiviikko, klo8.22, LUVA-ryhmän tunti alkamassa.

Fatimalla on tulppaani, jonka hän on aamulla saanut naistenpäivän kunniaksi.

Opettaja kehottaa Fatimaa laittamaan kukan maljakkoon veteen. Fatima ja Amina kikattavat ja puhuvat suomea. Max on istumassa Samuelin viereen, mutta opettaja kehottaa Maxia heti menemään omalle paikalleen

Aaron: ai tutkijat on täällä, tai tutkija! (korjaa naurahtaen)

(Kenttämuistiinpanot 8.3.2017)

Kenttäjaksolla LUVA-luokasta muodostui minulle eräänlainen kotiluokka, jossa vietin suuren osan kenttäjaksostani. LUVA:n arkeen mukaan solahtaminen tuntui helpolta ja luokattoman lukion suurempiin ryhmiin verrattaessa pieni ja samana pysyvä ryhmä tun-

tui tutummalta. Yllä oleva aineistokatkelma on yhdeltä aivan tavalliselta kenttäpäivältä, jona istuin LUVA-luokan perällä havainnoimassa suomen kielen tuntia.

Lukioon valmentavan koulutuksen kysyntä on kasvanut vuosi vuodelta ja se tuntuu vaikuttaneen paikkansa osana valmistavia koulutuksia. Samanaikaisesti LUVA-koulutus kuitenkin näyttäytyy vielä suhteellisen jäsentymättömänä uutena koulutuksena. Koulutukseen hakeutuu vuosittain äärimmäisen heterogeeninen joukko nuoria, joista osalla on pidempi historia Suomessa asumisessa ja suomen kielen opiskelussa siinä missä osa on vasta saapunut maahan ja opiskelee suomen kielen alkeita. Koulutukseen hakeutuu hiljattain maahan muuttaneiden lisäksi vuosittain myös koko suomalaisen peruskoulun käyneitä nuoria. Tämä kertoo erityisesti lukiossa vaadittavia akateemisia valmiuksia ja kielitaitoa kehittävän koulutuksen tarpeesta toiselle asteelle siirryttäessä. Koulutuksen kysyntä on kasvanut viimeisen kahden vuoden aikana kuitenkin niin suureksi, etteivät kaikki koulutukseen hakeutuvat saa opiskelupaikkaa. Vuonna 2017 hakijat valittiin pääkaupunkiseudulla neljän erilaisen hakukorin (ks. Taulukko 3) kautta joista ensisijaisia hakijoita ovat kesken peruskoulun Suomeen tulleet hakijat jotka ovat opiskelleet valmistavassa opetuksessa. Vuonna 2017 LUVA-koulutuksiin valittiin hakijat pääsääntöisesti vain hakukorista yksi. Tullakseen hyväksytyksi koulutukseen opiskelijalla täytyy olla oleskelulupa (Opintopolku 2018b).

VALINTARYHMÄT (KORIT)	KRITEERIT
1. Sijaiset hakijat	Kesken peruskoulun Suomeen tulleet hakijat, jotka ovat olleet valmistavassa opetuksessa.
2. Sijaiset hakijat	Koko peruskoulun Suomessa Opiskelleet hakijat, joiden äidinkieli on muu kuin suomi ja jotka tarvitsevat suomen kielen vahvistamista ennen lukio-opintoja.
3. Sijaiset hakijat	Suomessa englanninkielisen peruskoulun suorittaneet tai muulla kielellä peruskoulua vastaavan oppimäärän suorittaneet hakijat.
4. Sijaiset hakijat	Lukion tai ammatillisen koulutuksen Suomessa keskeyttäneet hakijat.

Taulukko 3: hakukorit (Kenttämuistiinpanot 31.7.2017).

LUVA-koulutuksen julkilausuttu päämäärä on maahanmuuttajataustaisten opiskelijoi-

den lukiosiiirtymien mahdollistaminen ja tukeminen sekä koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen (OPS 2015b), mutta mikäli koulutukseen valikoidaan vain ”parhaat hakijat päältä”, voidaan kyseenalaistaa, missä määrin LUVA-koulutus todella onnistuu lisäämään koulutuksellista tasa-arvoa ja minkälaisia opiskelijoita koulutukseen valikoituu. Opettaja kuvaa alla olevassa aineistokatkelmassa hakijamäärissä ja opiskelijavalinnassa tapahtunutta muutosta.

LUVA-opettaja: Silloin kun meillä ei ollut paljon hakijoita niin me tietysti otimme kaikki, jotta me saadaan ylipäättään se koulutus toteutettua. Mä oon jännittänyt, että lopetetaanko tää koulutus, toteutuuko tää. Meillä on [ollut] vaan muutama tyyppi tulossa ensi vuonna, että onko mulla töitä. Mutta totta kai nyt kun meillä on 100 hakijaa ja meidän pitää perustaa ryhmä niin me halutaan tietysti ne parhaimmat ja se on ihan selvä juttu.

LUVA-koulutuksen kohdalla vuoden opintojen jälkeen tavoitteena on lukiokoulutukseen opiskelemaan siirtyminen, joka määrittää sekä koulutuksen sisältöjä, että sinne haakeutuvaa kohderyhmää (vrt. Niemi & Kurki 2013, 205). Mikäli kasvavista hakijamääristä huolimatta ideaalisia opiskelijoita ei tunnu löytyvän tai koulutuksen tavoite jää täyttymättä, voidaan pohtia, onko LUVA-koulutus nykyisessä muodossaan riittävä vastaamaan kehittyvän kielitaidon asettamiin haasteisiin akateemisesti suuntautuneiden opiskelijoiden kohdalla. Kasvava kysyntä herättää myös kysymyksen siitä, näyttäytyykö tämä valmentava koulutus ammatillisen puolen valmentavia koulutuksia sekä 10-luokaa houkuttelevammalta vaihtoehdolta keräten hakijoiksi myös osan niistä nuorista, joille jokin toinen valmentava koulutus olisi tarkoituksenmukaisempi.

Suomen kielen opiskelu ja kielitaidon kehittäminen on LUVA-opinnoissa pääosassa ja pelkästään suomen kielen opinnot kattavat suurimman osan LUVA:lla suoritettavista kursseista (ks. Taulukko 4).

Oppiaine ja aineryhmä	Pakolliset kurssit
Äidinkieli ja kirjallisuus	10
Muut kielet	3
Matemaattiset ja luonnontieteelliset opinnot	2
Yhteiskunta ja kulttuurintuntemus	2
Opinto-ohjaus	2
Valinnaiset opinnot	6

Taulukko 4: LUVA:n kurssirakenne (OPS 2015b).

Kurssirakenteen lisäksi koulutusta ohjaa koulutuksen tavoitteet, eli lukioon siirtyminen ja siellä odottava ylioppilastutkinto. LUVA-ryhmän opettaja kertoo ylioppilastutkinnon osittain ohjaavan kurssien ja opetuksen suunnittelua jo lukioon valmistavassa opetuksessa. Hän tuo tunneillaan usein esiin vertauksia siitä, minkälaista lukiossa on opiskella tai mitä taitoja opiskelijat mahdollisesti siellä tarvitsevat, mikäli jatkavat opintojaan lukiossa.

Seuraamani LUVA-ryhmän nuoret voidaan kielitaitonsa perusteella jakaa kahteen eri ryhmään: englantia sujuvasti puhuvat nuoret sekä nuoret, jotka eivät käytä englantia arjessaan. Ryhmän kieli vaihtui helposti englanniksi välitunneilla tai kaverin kanssa muusta kuin opinnoista puhuttaessa. Ryhmässä useampi nuori puhui englantia joko äidinkielenään tai oli muutoin käyttänyt sitä esimerkiksi aiemmissa opinnoissaan. Nuoret jotka puhuivat sujuvaa englantia, eivät kokeneet tarvitsevansa suomen kieltä niin paljon, kuin nuoret jotka eivät voineet arjessaan turvautua vahvaan englannin kieleen. Ryhmän yhteiset kielet olivat pääasiassa suomi ja englanti. Lisäksi samaa äidinkieltä keskenään puhuvat nuoret muodostivat omia pienempiä ryhmiä. (ks. Niemi ym. 2010, 63.) Englannin kielen käyttöön puututaan opettajien toimesta herkästi ja suomen kielen käyttöä kannustetaan jatkuvasti. Nuoret itse kokivat suomen kielen harjoittelun tärkeäksi, mutta

kertoivat myös mielellään kommunikoivansa sillä kielellä, mikä kaikille keskusteluun osallistujille tuntui helpoimmalta. Alla olevassa aineistokatkelmassa on episodi LUVA-ryhmän tunnilta, jossa opettaja pyrkii vaihtamaan opiskelijoiden kieltä suomeksi. Vastaavia episodeja löytyy aineistosta useita.

Kenttämuistiinpanot, torstai 9.3. LUVA-ryhmän tunti

Aaron ja Samuel puhuu englantia

Opettaja: hey, I dont understand, suomeksi, suomeksi!

Samuel: joo

Ying ja Lily vaihtavat kiinaksi muutaman sanan

Omarilla on kuulokkeet päässä ja hän jammailee

Hugo ja Daniel puhuvat taas keskenään espanjaa

Opettaja: yo no comprendo

(Kenttämuistiinpanot 9.3.2017)

Erityisesti englannin kielen käyttöön luokassa puututtiin nopeasti ja LUVA-luokan opettajat toivat haastatteluissaan esille englannin kielen vahvaan asemaan liittyvät haasteet etenkin opiskelijoiden motivaatioon liittyen. Suomen kielen käyttöön kannustetaan ja opiskelijat auttavat usein toisiaan, mikäli esimerkiksi sopivaa suomen kielistä sanaa ei meinaa löytyä. Kielitaitoon liittyy kuitenkin myös haasteita, ja huomaan usein pohtivani, kuinka hyvin opiskelijat todella ymmärtävät tehtävänantoja tai saamaansa muuta informaatiota. Väärinkäsityksiä sattuu usein johtuen kielestä sekä erilaisista kulttuurisista käytännöistä. Kielen opiskelun lisäksi yksi LUVA-vuoden tehtävä onkin antaa opiskelijoille myös niin sanotut kulttuuriset valmiudet hakeutua jatko-opintoihin, mihin liittyen LUVA-ryhmällä on esimerkiksi kokonaan omat historian ja yhteiskuntaopin tunnit. Lisäksi ryhmän opettajat kertovat usein pyrkivänsä tuomaan tunneilla esille erilaisia suomalaisen kulttuuriin ja tapoihin liittyviä teemoja, joiden tarkoitus on lukioon vaadittavan tietotaitojen kerryttämisen lisäksi myös tukea nuorten osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa. (ks. OPS 2015b.)

Ryhmän opiskelijoiden kielitaidoissa oli hyvinkin paljon eroa. Osa oli asunut Suomessa vasta muutaman vuoden siinä missä osa oli puhunut Suomea jo pidempään tai se oli esimerkiksi heidän toisen vanhempansa äidinkieli. Yhdessä haastattelussa koko suomalaisen peruskoulun käynyt Amina pohtii ovatko LUVA-opinnot vastanneet hänen odo-

tuksiaan. Amina oli ryhmän ainoa opiskelija, joka oli käynyt suomalaisen peruskoulun ja asunut koko ikänsä Suomessa.

Amina: se oli ihan erilaista, mä en tiennyt että se on sellanen. Mä en osaa selittää, mut se on ainakin...se on mulle tosi helppoo, esim nyt kun meillä on aikän tunti niin nyt mä opiskelen jotain pilkkuu ja piste ja isokirjain, mä osaan ne jo. Sit aina kun mä puhun opettajien kaa niin kun me kirjojetaan esseitä ne sanoo mulle että sä osaat tosi hyvin koska mä oon opiskellut nää jo aikoja sitten niin nyt mä vaan kertaan.

Aminan suomen kielen taito on yksi luokan parhaista ja tunneilla tehtäviä tehtäessä hän on usein ensimmäisenä valmis. LUVA-vuoden aikana hän on kuitenkin saanut nostettua päättötodistuksensa arvosanoja ja suunnitteli hakevansa kaksoistutkintoa lähihoitajaksi. Luokassa Aminan paras ystävä Fatima puhuu äidinkielenään eri kieltä ja tyttöjen yhteinen kieli on suomi, jonka päivittäinen käyttö on parantanut molempien tyttöjen, erityisesti vasta neljä vuotta sitten Suomeen muuttaneen Fatiman suomen kieltä.

Myös lukioon valmentavan luokan opettaja pohtii haastattelussaan opiskelijoiden kielitaitoon liittyviä kysymyksiä ja sitä, kenelle lukioon valmentava koulutus näyttäytyy tarkoituksenmukaisena. Lisäksi hän pohtii eri valmentavien koulutuksien kohderyhmiä ja sitä, hyötyisikö osa vieraskielistä opiskelijoista LUVA-koulutusta enemmän kymppiluokalle hakeutumisesta.

LUVA-opettaja: mun mielestä tää koulutus ei palvele niitä, jotka ovat toisen polven maahanmuuttajia. Jotka ovat jo käyneet kaikki koulunsa Suomessa. Jos he haluavat esimerkiksi korottaa arvosanoja niin heidät ehkä kannattais ohjata kymppiluokalle. Sillon saattaa olla jotain muutakin pulmaa kuin pelkästään se kielen hallitsemisen. - - Mä jopa väittäisin, että siellä on tämmöstä haastetta äidinkielen ja suomen kielen osaamisessa aika paljon takana. Tavallaan meidän pääsäännöllinen työ täällä on juuri sitä kielen hiomista. Ja se ei tavallaan sitten tämmöstä opiskelijaa ehkä saa motivoitumaan niin hyvin se oman kielen hiominen.

Linda: Onks niissä sitten ehkä sellasii opiskelijoita, jotka ite aattelee, että he

hyötyis siinä hakuvaiheessa ajattelevat, että he haluis tämän mieluummin?

LUVA-opettaja: Mä en osaa sanoo, että mistä se heijän oma haluamisensa, että onko sitten opo lähettäny vaiko vanhemmat. Ja mä tiedän tapauksia, joissa esimerkiksi kymppiluokka ei oo tuntunu niin hyvältä vaihtoehdolta. Tuleeko vaan painostusta kotoa. Esimerkiks pitää päästä lukioon, vaikka ehkä ne valmiudet ei riittäisi siihen. Ja silloin, kun mä välillä mietin, että se ei välttämättä oo pelkkä se kieli. Mä näen jotain tämmöstä haastetta äidinkielen ja suomen kielen osaamisessa, mutta mä näen myös ehkä jotain, että on muunlaisiakin oppimisvaikeuksia, mihin mä en taas sitten osaa puuttua, kun mulla ei oo siihen välineitä oikeestaan.

LUVA-opettaja nostaa esille kielitaitoon liittyen myös ajatuksen siitä, että haasteiden takana ei välttämättä aina ole yksinään heikko kielitaito vaan mahdollinen oppimisvaikeus (ks. Kyttälä ym. 2011; Perttula 2005, 70–71; Sinkkonen ym. 2011, 21). Aminan tapauksessa hän itse koki, etteivät opinnot haastaneet hänen suomen kieltään riittävästi. Amina on aiemmin kertonut, opiskelleensa suomea päiväkodista lähtien ja että hänen kotikielensä on arabia. Arabia on Aminan äidinkieli, mutta hän ei osaa kirjoittaa tai lukea sitä. Suomen kieli puolestaan ei ollut ennen LUVA-vuotta riittävä lukio-opintoihin hakeutumiseksi. Nuorten kokemukset lukioon valmentavassa koulutuksessa opiskelusta olivat kuitenkin pääosin positiivisia ja he pitivät LUVA-koulutusta tärkeänä, vaikka eivät itse olisikaan kokeneet sen vastaavan odotuksiaan.

Yhdessä haastattelussa nousi esille, ettei valmentava koulutus motivoinut opiskelemaan tai tuntunut tärkeältä, sillä se ei varsinaisesti johda tutkintoon ja tuntui toistolta valmistavan opetuksen jälkeen. Haastattelemani tyttö, Ksenia oli muuttanut Suomeen reilu kolme vuotta sitten, käynyt valmistavan opetuksen, lukioon valmistavan luokan ja opiskeli nyt lukion toisella vuosikurssilla. Lisäksi opiskelu itseä nuorempien kurssikavereiden ja se että kotimaassa kaikki kaverit opiskelivat jo yliopistossa tai olivat työelämässä, tuntui epämotivoivalta. Myös LUVA-ryhmän opettaja toi alla olevassa aineistokatkelmassa esille samoja teemoja liittyen nivelvaiheen koulutuksiin.

LUVA-opettaja: Siinä on tietysti sekin ongelma, että opiskelijat kokee tän Luva-koulutuksen kuitenkin vähän semmosena välivaiheena, koska he ei saa oikein

arvosanojakaan tästä. Tää ei tavallaan todistuksena kelpaa oikein mihinkään ja sitten, jos heillä kerta on jo mahdollisuus ikään kun vähän suorittaa lukio-opintoja niin heillä ois kauhee kiire mennä jo suoraan lukioon.

LUVA-opinnoista opiskelijat eivät saa arvosanoja, mutta vuoden aikana on mahdollista korottaa päättötodistuksen arvosanoja sekä opiskella lukiokursseja, joista saa arvosanan ja jotka voi myöhemmin liittää osaksi lukio-opintoja. LUVA-ryhmän opiskelijat olivat käyneet vaihtelevasti lukiokursseja. Suosituin kurssivalinta oli matematiikka, mutta osa oli valinnut myös perinteisiä reaaliaineita, kuten esimerkiksi psykologian kursseja. Reaaliaineiden kurssit moni opiskelija kuitenkin koki haastavaksi niissä vaadittujen tekstimäärien vuoksi.

Opiskeluun liittyvien kysymysten lisäksi lukioon valmentavan luokan arjessa ilmeni muitakin opintoihin vaikuttavia tekijöitä. Yksi näistä oli opiskelijoiden runsaat poissaolot. Kenttämuistiinpanoja tehdessäni minulle kehittyikin rutiini jäsentää tunteja paikalla ja poissaolijoiden kautta. Alla olevassa aineistokatkelmassa LUVA-ryhmän opettaja sivuaa lyhyesti myös kodin ja koulun yhteistyöhön liittyviä haasteita kielitaidon osalta.

Linda: Mitä, kun sä puhut niistä poissaoloista? Niitä ainakin mun käsittääkseni on jonkin verran niin minkälaisii syitä siellä sitten yleensä on tai mitä sä ajattelet, että?

LUVA-opettaja: No siellä on. Varmaankin on osalla ja sitten ehkä on ihan tämmöstä motivaation puutetta osalla. Ongelmallista näiden poissaolosten kanssa on se, että siellä osa vanhemmista ei osaa kieltä myöskään ja sitten ne selvitykset on vähän opiskelijan itsensä varassa.

Yllä olevan aineistokatkelman tapaan keskusteluissa opettajien kanssa poissaolosten syiksi nousi useita erilaisia syitä liittyen esimerkiksi stressiin tai väsymykseen aamutunneilla, motivaatioon sekä isompiin syihin kuten opintoihin oikeuttavaan oleskelulupa. Oleskelulupiin ja muihin maahanmuuttoon liittyvät teemat nousivat myös esille muutamaan otteeseen. Tiedettävästi ainakin yksi lukio-opiskelija palasi kotimaahansa ja Suomessa aloitetut opinnot jäivät kesken. Alla olevassa katkelmassa opettaja jatkaa samaa teemaa kuvaten työhön liittyviä, maahanmuuttoon kietoutuvia moninaisia tekijöitä.

LUVA-opettaja: Mä oon esimerkiks ollu ohjaamon kanssa yhteyksissä. Viime vuonna jouduin soittamaan vastaanottokeskuksiin ja semmosia asioita, että yhtäkkiä huomaa tekeväni asioita, jotka on mulle täysin uusia.

Opettaja toi haastattelussaan esille, kuinka työnkuvaan liittyy tehtäviä, joista hänellä ei ole aiempaa kokemusta tai joiden hän ei kokenut kuuluvan varsinaiseen työhönsä. Nämä käytänteet ja niiden noudattaminen eivät yllä olevan esimerkin tavoin kuitenkaan näyttäyty koulun arjessa täysin yksiselitteisinä.

Lukioon valmentavan koulutuksen primääritavoitteena on tarjota opiskelijoille mahdollisuus hakeutua valmentavan vuoden jälkeen lukio-opintoihin. Kaikki lukioon valmentavan koulutuksen käyneet opiskelijat eivät kuitenkaan hakeudu tai pääse lukio-opintoihin. Esimerkiksi kenttäkoulun LUVA-ryhmästä puolet opiskelijoista haki ensisijaisesti ammatillisiin opintoihin. Osalla ryhmän nuorista oli lukioon valmentavaan koulutukseen hakeutuessaan ollut selkeänä tavoitteena hakeutua lukioon ja sen jälkeen mahdollisesti yliopistoon. Monen nuoren kohdalla jatko-opintosuunnitelmat kuitenkin vaihtuivat valmentavassa koulutuksessa opiskellun vuoden aikana, pääsääntöisesti niin, että alun perin lukioihin hakeneet nuoret päättivät LUVA-vuoden jälkeen hakeutua ammatillisiin opintoihin. Osalla nuorista päätös perustui pitkälti siihen, minkälaiset vaihtoehdot näyttäytyivät heille siinä hetkessä etenkin kielitaidon perusteella realistisina (mm. Kuusela ym. 2008, 185; Niemi 2015, 63, Joki 2013, 237; Souto 2016, 50).

Koulutuksen tavoitteiden kannalta voidaan nähdä koulutuksen eräällä tapaa epäonnistuneen, mikäli iso osa lukioon valmentavan koulutuksen käyneistä opiskelijoista ei sijoitukaan opiskelemaan lukiokoulutukseen (mm. Kurki & Brunila 2011). Yksilön kannalta lukion valmentava koulutus ja sieltä jatkaminen ammatillisiin opintoihin ei kuitenkaan välttämättä näyttäydy epäonnistuneena koulutuspolkuna vaan vaihtoehtona, joka on auttanut löytämään tien itselle mielekkääseen jatkokoulutukseen ja tarjonnut mahdollisuuden kehittää omaa osaamista ja kielitaitoa sekä kokeilla lukio-opintoja LUVA-vuoden aikana. Valmentavien koulutusten jakautuminen toisen asteen tapaan kahteen, akateemiseen sekä ammatilliseen koulutukseen sekä niiden välimalliin kymppiluokkaan kuitenkin ohjaa nuorten toisen asteen valintaa ja asettaa nuoret duaalimallin mukaisen valinnan eteen jo valmentavaan koulutukseen hakeutuessaan. Valmentavien koulutusten

eriytyminen näyttäytyykin haasteellisena etenkin niiden nuorten kohdalla, joille valinta lukion ja ammatillisen välillä ei näyttäydy itsestään selvänä.

Koska LUVA-koulutus on uusi ja vasta hiljattain vakiintunut koulutus, on siellä oletettavasti suuriakin vaihteluita eri koulujen, lukuvuosien ja ryhmien välillä, eikä koulutus vielä ole täysin löytänyt muotoaan. Lisäksi opiskelijan kehittyvä kielitaito vaatii runsaasti tukea vielä toisellakin asteella valmentavan koulutuksen jälkeen. Aineistokatkelmassa lukioon valmentavan koulutuksen opettaja kuvaa uuteen koulutukseen liittyviä piirteitä.

LUVA-opettaja: Tää hakee tosi paljon vielä paikkaansa tää koulutus ja se, että mikä on ideaalikoulutusta niin vaikea sanoa. Meillä on oppikirjoja aika vähänlaisesti käytössä. Yks Luva-oppikirja on olemassa. Mä oon sitä jonkun verran käyttäny, mutta se on osottautunu liian vaikeaks nyt tälle meidän porukalle. Tää hakee kyllä tosi paljon vielä paikkaansa ja just se, että mitä meidän kannattaa tehdä. Juuri toisen opettajan kanssa mietittiin nyt jälkeinpäin, että kyllä monia asioita on jääny tekemättä mikä ois pitäny tehdä. Tuntuu, että aikaa on vähän ja vaikka sitä on tavallaan paljon niin tää on vähän tämmöstä vielä.

Ensi syksynä alkaa LUVA-opetuksen viides toimintavuosi. Tällä hetkellä koulutusta järjestetään Suomessa vasta muutamassa kaupungissa, lähinnä pääkaupunkiseudulla ja suuremmissa kaupungeissa. Suurin tarve koulutukselle on pääkaupunkiseudulla, jossa maahanmuuttajia on suhteessa koko maahan eniten (SVT 2017a).

9 Diskussio

Tässä luvussa arvioin tutkimukseni luotettavuutta sen toteutuksessa tekemieni valintojen kannalta pyrkien refleksiivisyyteen. Lisäksi nostan esille etnografiaan ja tutkimukseen liittyvää eettistä pohdintaa. Luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelun jälkeen siirryn pohdintaan, jossa yhteenvedon omaisesti pohdin tutkimuksen tuloksia sekä niiden suhdetta aiempaan tutkimukseen ja mahdollisiin jatkotutkimusaiheisiin.

9.1 Refleksiivisyyden tarkastelua

Laadullisen tutkimuksen perinteitä noudattaen ja etnografiseen tutkimukseen soveltaen voidaan luotettavuuden arviointi jakaa karkeasti kahteen vaiheeseen: aineiston tuottamiseen liittyvään reflektointiin sekä analyysin tarkastelemiseen (Uljens 1991). Etnografisen tutkimuksen perinteisiin kuuluu vahvasti refleksiivinen oman työn ja tutkimuksen tarkastelu luotettavan laadullisen tutkimuksen edellytyksenä. Omaa aineistoa on pyrittävä lukemaan kriittisesti sekä pyrkiä löytämään omaa tutkimusta ohjaavat ja sen taustalla mahdollisesti vaikuttavat käsitykset, uskomukset sekä valinnat (Lappalainen 2007b, 78, 115). Tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa olen pyrkinyt mahdollisimman suureen läpinäkyvyyteen ja avaamaan perusteluita tekemieni valintojen taustalla.

Etnografisessa tutkimuksessa laaduntarkastelun sekä luotettavuustarkastelun ohella refleksiivisyys on olennainen osa ja sitä voidaankin pitää eräänlaisena laatuvaatimuksena tutkimukselle (Lappalainen 2006, 78; Sherman Heyl 2001). Refleksiivisyyden yksi olennaisimmista osista on tutkijan oman position sekä vallankäytön tarkasteleminen. Tutkijan tekemät valinnat ovat olennainen osa sitä, minkälaisen kuvan tutkittavasti ilmiöstä ja todellisuudesta tutkimus tuottaa. (Atkinson, Coffey & Delamont 2003, 147–148.) Merkitsevää on yhtä lailla se, mitä jätetään kirjoittamatta ylös, kuin se mitä kirjoitetaan. Lisäksi huomion arvoista on, miten tämä rajausta muodostuu. Kenttäjaksolla jo aineistoa tuottaessa tapahtuu jatkuvasti luokittelua ja aineiston suodattumista (Rastas 2010, 74–75).

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada uutta ja ajankohtaista tietoa sekä laajentaa jo olemassa olevaa tietoa maahanmuuttajataustaisten tyttöjen koulutuskokemuksista lukiossa ja lukioon valmentavassa koulutuksessa. Tutkimuksen aineisto on koulutuspoliittisesti

kontekstualisoitua etnografista aineistoa, joka koostuu kenttämuistiinpanoista, haastattelusta sekä erilaisista koulutuspoliittisista dokumenteista. Etnografisille kenttämuistiinpanoille tyypilliseen tapaan kuvaus oheni loppua kohden alkaen samalla paikoin toistaa itseään. Toistoa oli havaittavissa myös tekemissäni haastatteluissa. Vaikka samat teemat toistuvat useissa haastatteluissa, on kyseessä kuitenkin vain yhdenlainen tutkimus sisältäen subjektiivisia kokemuksia ja tulkintojani. Tieto jota etnografina tuota on aina osittaista ja sidoksissa paikkaan, aikaan ja siihen todellisuuteen johon sitä tuotan, eikä etnografista tietoa voida pitää universaalina. (Hakala & Hynninen 2007, 211–220.)

Karkeasti yleistettäessä voidaankin laadullisesta tutkimuksesta sanoa, ettei se ole milloinkaan neutraalia ja täysin objektiivista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 166). Sen lisäksi, että havaintoni perustuvat aina oman kokemusmaailmani pohjalle, perustuu myös ymmärrykseni asioista subjektiivisiin merkityksenantoihin, jotka vaihtelevat aina jonkin verran riippuen ihmisestä. Lisäksi tapa, jolla tulkitsemme ympärillemme rakentuvaa todellisuutta, perustuu myös kulttuuriin ja tapoihin, joiden piirissä olemme kasvaneet. (Rastas 2009, 80, 83.) Tämä korostuu tutkimuksessani siinä mielessä, että vieras kieli itessään tuottaa jo oman lisänsä ymmärryksen ja tulkinnan suhteen. Etenkin haastatteluissa korostuu se, kuinka haastateltava on minut ymmärtänyt ja kuinka minä tulkitSEN hänen vastauksiaan. Yksi aineiston tuottamiseen ja sen järjestämiseen liittyvä kysymys olikin: onko esimerkiksi perusteltua korjata vieraskielisessä aineistossa suomea vieraana kielenä puhuvan puhetta litteroinneissa? (Nikander 2010, 439–442.) Olen pyrkinyt pitämään aineiston mahdollisimman alkuperäisessä muodossa sekä korostamaan sitä, kuinka aina saa kysyä ja tarkentaa sekä pyrkinyt itse tarkentamaan, mikäli en ole jotakin ymmärtänyt, tai olen epäillyt, että tilanteessa on väärinkäsityksen vaara.

Kielen merkitys ja siihen liittyvät valinnat ovat olleet keskeisessä osassa tarkastellessani tutkimukseni luotettavuutta sekä aineiston tuottamiseen liittyviä valintojani. Oma kenttäjaksoni oli lähtökohtaisesti suomenkielinen tarkoittaen sitä, että satunnaista englanninkielen käyttöä lukuun ottamatta kirjoitin muistiinpanoni sekä havainnoin ja haastattelin omalla äidinkielelläni, suomen kielellä. Kielellisesti olin siis monesti vahvemmassa asemassa verrattuna niihin, joiden äidinkieli ei ollut suomi. Toisinaan taas nuoret puhuivat minulle vierasta kieltä. Kielen suhteen koen tärkeäksi ulottaa eettisen ja kriittisen tarkasteluni myös siihen, miten käytän erilaisia käsitteitä. Etenkin *maahanmuuttaja/maahanmuuttajataustainen opiskelija* sekä *kantaväestöön kuuluva opiskelija* käsittei-

den välillä vallitsee vahva dikotomia, vaikka todellisuudessa on paljon opiskelijoita, jotka eivät välttämättä kuulu tai identifioi itseään selkeästi kumpaankaan ryhmään tai ryhmiin kuulumiset vaihtelevat ja ovat neuvoteltavissa tilannekohtaisesti. (Honkasalo 2011 b.)

Haastatteluissa pohdin, kuinka paljon haastatteluihin vaikutti se, että minä valkoihoisena nuorena naisena haastattelin nuoria ja kuinka se vaikutti nuorten kertomaan (ks. Rastas 2009, 87, 94–97; Hakala & Hynninen 2007, 223–224). Lisäksi olin osalle osan haastateltavista nuorista entuudestaan kenttäjaksolta tuttu (Huttunen 2010, 46). Haastattelut toteutin käyttäen kaikissa tyttöjen haastatteluissa samaa haastattelurunkoa (ks. liite 2), mutta toisinaan nuoret nostivat esille myös sellaisia teemoja, joita en ollut varsinaisesti kirjannut haastattelurunkoon. Näille teemoille pyrin antamaan haastatteluissa aikaa ja tarkentamaan näihin teemoihin lisäkysymyksillä. Lisäksi pyrin tarjoamaan haastateltaville mahdollisuuden nostaa esille omia teemoja kysymällä, jäikö jotakin nuorten mielestä oleellista kysymättä tai olisiko jotakin, mitä he vielä haluaisivat kertoa tai kysyä. (ks. esim. Rastas 2010, 76.)

Etnografia menetelmänä herättää minussa paljon eettisyyteen liittyvää pohdintaa, joista yksi kouluun kiinnittyvä esimerkki on: mikä on roolini koulussa? Tutkijan rooli sijoittuu kentällä usein oppilaan ja opettajan roolien välimaastoon; ennen tunnille menoa pyydän opettajalta lupaa tulla seuraamaan hänen tuntiaan, mutta en kuitenkaan ole tunneilla varsinaisen oppilaan asemassa. Luokissa vapaa paikka löytyy useimmiten takarivissä, luokkahuoneen nurkassa, jonne sijoitun opiskelijoiden taakse istumaan. Etnografina liikun koulussa erilaisten tilojen välimaastossa. Tavallaan olin irrallinen koulun arjesta ja sen käytännöistä, mutta tämä myös mahdollisti vapaamman liikkumiseni.

Opettaja: nyt tehdään sillä lailla, että jokainen laittaa kännykän kokonaan pois niin et se ei ole pulpetillakaan, vaan et se on ihan laukussa ja et jokainen sulkee tietokoneenkin. Paitsi tutkija saa pitää puhelimen ja tietokoneen koska on aikuinen.

Huomaan opiskelijoiden kääntyneen minuun päin ja naurahdan vaivautuneena. Heitän pöydällä olleen puhelimen laukkuun.

(Kenttämuistiinpanot 21.3.2017)

Yllä oleva kenttämuistiinpanoihin tallentunut hetki on jäänyt hyvin mieleeni. Tutkijana minun ei oleteta noudattavan luokassa samoja sääntöjä kuin opiskelijoiden, vaan opettaja antaa minulle luvan poiketa säännöistä. Tästä huolimatta kiusaannuin ja koin, että minunkin tulisi laittaa opiskelijoiden tapaan puhelin ja tietokone pois.

Ulkoisesti opiskelijat eivät juurikaan tuntuneet kiinnittävän huomiota minuun. Erityisopettajan tunneilla erityisopettaja on yleensä etukäteen kysynyt opiskelijalta suostumusta siihen, että tulen havainnoimaan heidän tapaamistaan. Lisäksi olen varmistanut opiskelijalta vielä kasvotusten, saanko tulla mukaan heidän tapaamiseensa ja suostuisiko opiskelija mahdollisesti haastateltavaksi myöhemmin. Opiskelijoille olen kertonut, etteivät heidän nimensä tai koulun nimi tule missään esille. Olen myös tuonut esille, mitä tutkin ja etten ole luokassa arvioimassa heistä ketään ja että havainnoin yhtä lailla opettajan kuin opiskelijoiden toimintaa sekä kaikkea muuta mahdollista koulun arkeen liittyvää. Koen tärkeäksi etenkin niiden opiskelijoiden kohdalla, joiden suomen kielen taito on heikko, että kerron ymmärrettävästi, mistä tutkimuksessa on kysymys ja miksi olen heidän luokassaan havainnoimassa. Kohdatessani oppitunneilla uusia opiskelijoita olen esittäytynyt sekä kertonut lyhyesti tutkimushankkeesta ja kehottanut opiskelijoita aina kysymään, mikäli heille tulee kysymyksiä mieleen. Opettajat kysyvät toisinaan tuntien päätyttyä minulta, mitä olen havainnoinut tai osaanko jo sanoa jotakin selkeitä tuloksia. Moni opettaja on myös tullut erikseen sanomaan ”*Laita sinne tutkimukseen että*” tyyppisiä lauseita liittyen etenkin siihen, minkälaisia resursseja lukio-opetuksessa on käytössä. Lisäksi huomasin opettajien toisinaan selittelevän minulle tuntiensa tapahtumia, kuten alla olevaan kenttämuistiinpanojen katkelmaan olen kirjannut.

Huomaan pohtivani, että taas kerran istun luokassa tunnilla, jolla ei oikeastaan tapahdu mitään. Pohdin myös, onko opettaja helpottunut siitä, että ilmestyin juuri tälle tunnille? Hän on usein sanonut, että nämä S2 tunnit ovat toisinaan hieman ”turhan levottomia”, mutta nyt opiskelijat istuvat hiljaa kokeen parissa.

(Kenttämuistiinpanot 4.5.2017)

Kenttämuistiinpanot, haastattelut ja muu materiaali, jota aineistonkeruun aikana tuotin, on luottamuksellista. Opiskelijoiden, opettajien ja koulujen nimet on muutettu ja muut tunnistetiedot poistettu ja aineistoa on pyritty käsittelemään mahdollisimman huolelli-

sesti. Anonymisoin aineiston kauttaaltaan korvaten kaikki nimet pseudonimillä sekä poistaen koulun nimen, kaupunkien nimet ja muut mahdolliset tunnistetiedot. Alkuun anonymisointi kuulosti helpolta tehtävältä: tarkoitus oli keksiä jokaiselle nuorelle pseudonimi joka olisi ikäluokassa yleisesti käytössä. Päädyin kuitenkin käyttämään anonymisointiin tuhottoman määrän aikaan pohtiessani aineistossa esiintyville nuorille ”sopivia” nimiä. Näin myöhemmin näen tämän ”ajan tuhlaamisen” tärkeänä kentältä poistumisen vaiheena, jossa tutustuin uudelleen aineistoon ja valmistauduin analyysivaiheeseen siirtymiseen.

9.2 Pohdinta

Tutkimuksen päätulokset voidaan kiteyttää kolmeen toisiinsa tiiviisti limittyneeseen teemaa: kielitaito, ohjaus ja tuen tarve, jotka osaltaan muovaavat maahanmuuttajataustaisten tyttöjen koulutuskokemuksia. Edellä mainittujen teemojen tarkasteluun olen lisäksi nostanut tarkasteluun sukupuolen ja maahanmuuttajuuden. Kenttäjakson alussa pohdin kielitaitoon liittyvän kysymyksen roolia tutkimuskysymyksissäni; tuo silloin irtolaiselta vaikuttanut kysymys kuitenkin nousi kenttäviikkojen kuluessa yhdeksi aineistoni keskeisimmistä ja mielenkiintoisimmista havainnoista. Kenttäjakson aikana minut yllättikin erityisesti opiskelijoiden vaihtelevaan suomen kielen taitoon liittyvät havainnot. Moni nuori myös käytti arjessaan useampaa kuin kahta kieltä ja kieliä käytettiin sekaisin riippuen niiden käytöstä, kontekstista sekä osaamisen tasosta. Tämä haastaa osaltaan asiakirjoissa esitettyä kaksikielisyyttä todellisuuden ollessa monikielisempi ja eri kielten osaamistasojen vaihdellessa.

Kielitaito ei vaikuttanut suoraan nuorten koulutustoiveisiin, mutta koulutusvalintoihin se vaikutti etenkin myöhään maahan tulleiden nuorten kohdalla ohjaten heitä toiveiden sijaan ”realistisiin vaihtoehtoihin” ja kiertoreiteille (ks. s.70-71) kielitaito ensisijaisena perusteena. Osan nuorten kohdalla kielitaito asetti heidät erilaiseen asemaan koulutuksen ja toisen asteen koulutusvalinnan suhteen kuin suomea äidinkielenään puhuvat nuoret. Suomen kielen taidon merkitys korostuu toiselle asteelle lukio-opintoihin siirryttäessä, mutta kielitaidon riittävydestä tulisi huolehtia jo peruskoulussa, etenkin toisen polven maahanmuuttajataustaisten nuorten kohdalla. Kehittyvä suomen kieli haastaa

myöhään maahan tulleita nuoria, mutta kielitaito saattaa olla puutteellinen myös suomessa syntyneillä, koko suomalaisen peruskoulun käyneillä maahanmuuttajataustaisilla nuorilla. Tukemalla suomen kielen osaamista ja varmistamalla riittävä kielitaito ennen toisen asteen siirtymiä ehkäistään jo peruskoulussa alkavaa kielitaitoon perustuvaa eriarvoistumista, jolla on nuoren tulevaisuuden kannalta aina työelämään saakka ulottuvat seuraukset.

Maahanmuuttajataustaisten tyttöjen omat koulutustoiveet toiselle asteelle hakeuduttaessa näyttäytyvät aineistossa selkeinä silloin, kun tavoitteena on akateemiset opinnot. Jokainen haastattelemani nuori toi esille kotoa saadun tuen ja kannustuksen akateemisiin opintoihin. Toiselta asteelta jatko-opintoihin suunnatessa akateeminen valinta ei enää näyttäytynyt yhtä selkeänä kuin toisen asteen koulutusvalinta ja moni tyttö toi esille myös pohdintaa siitä, jos ei onnistuisikaan pääsemään itselle mieluisaan jatko-opiskelupaikkaan. Useassa haastattelussa nousi esille ohjauskokemuksia, joissa omaa koulutustoivetta vastoin tyttöjä oli ohjattu lukion sijaan ammatilliselle puolelle. Etenkin paikantuminen tiettyihin etnisiin ryhmiin vaikutti nuorten saamaan ohjaukseen. Aineistoni on kuitenkin tuotettu lukiossa ja lukioon valmentavassa koulutukselta ja ohjauskokemusten vaihtelevuudesta huolimatta jokainen aineistoni nuori opiskeli lukiokoulutuksessa tai siihen valmentavassa koulutuksessa. Perusteltua olisikin tutkia maahanmuuttajataustaisten tyttöjen ohjauskokemuksia laajemmin peruskoulussa sekä toisella asteella ammatillisissa opinnoissa. Ohjaukseen liittyvät jännitteet nuorten toiveiden ja saadun ohjauksen välillä ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa (mm. Kurki 2008, 107–109; Niemi 2015, 63–65; Kurki & Brunila 2014; Souto 2016). Ohjaus ja siihen liittyvät kokemukset yksinään eivät rakenna nuorten koulutuspolkuja, vaikka niiden osuutta ei voi sivuuttaa. Sukupuolittuneet työmarkkinat, sosioekonominen tausta ja koulutuksen periytyvyys, etnisyys, koulutusjärjestelmän näennäisesti samanarvoiset reitit sekä yksilön ja yhteiskunnan kannalta ideaalit vaihtoehdot muodostavat tiiviin toisiinsa vaikuttavan vyyhdin. Koulutuspolkuja tai ohjausta ei kuitenkaan tulisi nähdä liian yksioikoisena ja lukkoon lyötynä vaihtoehtona, joka perustuu sopivuusajatteluun ja ”turvallisten valintojen” tekemiseen.

Nivelvaiheen koulutukset ovat nimensä mukaisesti eräänlaisia välivaiheita ennen tutkintoon johtavaa koulutusta. Maahanmuuttajille kohdennetun lukioon valmentavan koulutuksen tarkoitus on lisätä koulutuksellista tasa-arvoa ja tukea nuorten hakemista lukio-opintoihin, mutta toteutuuko tämä todella, mikäli esimerkiksi tarkastellaan LUVA-

koulutukseen hakeutuneita, vailla opiskelupaikkaa jääneitä nuoria. Millä perusteella koulutukseen valittavat opiskelijat valikoidaan ja valikoituuko koulutukseen opiskelijoita, jotka hyötyvät eniten juuri tämän tyyppisestä koulutuksesta? Lisäksi kehittyvä kielitaito ja ryhmän sisällä vaihteleva suomen kielen osaaminen haastaa LUVA-opetusta eriyttämisen saralla. Lukioon valmentavan koulutuksen osalta tulisi tarkastella tämän tyyppisen koulutuksen kasvavaa kysyntää sekä sitä, missä muodossa lukioon valmentavasta koulutuksesta hyötyisi mahdollisimman moni lukioon tähtäävä maahanmuuttajataustainen nuori.

Parhaillaan käynnissä oleva lukiouudistus sekä ammatillisen koulutuksen reformi näyttävät vetävän lukiota ja ammatillista puolta yhä enemmän erilleen toisistaan siinä missä nuorten puheessa korostuu toisen asteen koulutusvalintaan liittyvät paineet ja valinnan määrittävyys toiselta asteelta jatko-opintoihin hakeutuessa (ks. esim. Vieno ym. 2014). Vaikka näennäisesti suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ei ole umpiperiä, jää tulevaisuuden koulutusuudistusten, nykyisen koulutuspolitiikan tavoitteiden ja valintakoeuudistusten vaikutukset nähtäviksi. Mikäli yliopistoon hakeudutaan tulevaisuudessa yhä enemmän ylioppilaskokeen arvosanoja painottaen, herää kysymys ammatilliselta puolelta yliopistoon tai korkeakouluun hakevien opiskelijoiden mahdollisuuksista, jolloin ohjauksen kahtiajakaisuus akateemiseen ja ammatilliseen koulutukseen korostuu entistään.

Koulutusjärjestelmän rakenne, tarjolla oleva tuki sekä ohjaus ovat tärkeitä tekijöitä, jotka yhdessä muovaavat sitä, mikä opiskelijalle hänen koulutuspolullaan on mahdollista. Suomalaisen koulutusjärjestelmän tasa-arvopyrkimyksestä huolimatta yhtäläiset mahdollisuudet eivät tällä hetkellä käytännössä toteudu jokaisen opiskelijan kohdalla – etenkin niiden, joiden koulutuspolku poikkeaa perinteisestä valtavirran koulutuspolusta. Lisäksi koulutussiirtymät ja -polut nähdään usein etenkin maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kohdalla turhan lineaarisina ja samankaltaisina maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden heterogeenisyydestä huolimatta. Suomalaiseen lukiokoulutukseen hakeutuu ja siellä opiskelee moninainen joukko nuoria, joista jokaisella on erilaisia haasteita, vahvuuksia, toiveita ja mahdollisia tuen tarpeita. Tähän aineistoon olen saanut mahdollisuuden tallettaa muutamia näistä kokemuksista ja kertomuksista.

10 Lähteet

Aaltonen, S. & Honkatukia, P. (2002). Johdanto. Teoksessa S. Aaltonen & P. Honkatukia (toim.) *Tulkintoja tytöistä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Ahmed, S. (2000). *Strange Encounters. Embodied Others in Post-Coloniality*. London: routledge.

Ahola, S. & Mikkola, J. (2004). *Opinto-ohjaus, muutos ja epävarmuus. Turun yläasteiden ja lukioiden opinto-ohjaajien näkemyksiä ohjauksesta ja oman työnsä lähtökohdista*. Research Unit for the Sociology of Education. Turku: Turun yliopisto.

Alastalo M. & Åkerman M. (2010). Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

Alitolppa-Niitamo, A. (2002). The Generation in-between: Somali Youth and Schooling in Metropolitan Helsinki. *Intercultural Education* 13 (3).

Antikainen, A., Rinne R. & Koski, L. (2006). *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY Oppi-materiaalit.

Aro, M. (2014) *Koulutuserinflaatio. Koulutusekspansio ja koulutuksen arvo Suomessa 1970-2008*. Turku: Turun yliopisto.

Artiles, A. J. (2011). Toward an interdisciplinary understanding of educational equity and difference: The case of the racialization of ability. *Educational Researcher*, 40(9), 431-445.

Arvonen, A., Nurminen, A. & Katva, L. (2009). Maahanmuuttajanuori ja oppimisen haasteet – näkökulmia oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Atkinson, P. (1992). *Understanding ethnographic texts*. Newbury Park, Calif.; London: SAGE

Atkinson, P., Delamont, S., & Coffey, A. (2004). *Key themes in qualitative research: Continuities and changes*. Rowman: Altamira Press.

Atlas.ti. (2017) *Atlas.ti 8.1 user manual*. Viitattu 12.12.2017: http://downloads.atlasti.com/docs/manual/manual_a8_mac_en.pdf

Back, L. (1996). *New ethnicities and urban culture: Racisms and multicultural in young lives*. London: UCL Press.

Ball, S., Reay, D. & David, M. (2006). "Ethnic choosing" :Minority ethnic students, social class and higher education choice. Teoksessa S. Ball (toim). *Education policy and social class. The selected works of Stephen J. Ball*. London: routledge.

Björn P., Savolainen H. & Jahnukainen M. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.

Brunila, K., Kurki, T., Lahelma, E., Lehtonen, J., Mietola, R. & Palmu, T. (2011). Multiple Transitions: Educational Policies and Young People's Post-Compulsory Choices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55:3, 307-324.

Bröcker, L., & Hautaniemi, P. (2002). Maahanmuuttajien erityisopetuksen palvelut ja niiden lähtökohdat. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja-opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto*.

Clarke, B. (1960). The "Cooling-Out" Function in Higher Education. *American Journal of Sociology* 65 (5), 569–576.

Coffey, Amanda. (2005). "Toisen" kohtaaminen ja vieraan monimerkisyys. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim). *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoa ja yhdessä tekemistä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Sage Publications, Inc.

Cumming, A. H. (1994). *Bilingual performance in reading and writing*. Ann Arbor (Mich.): Research Club in Language Learning

Delamont, S., Atkinson, P. & Pugsley, L. (2010). The concept smacks of magic: Fighting familiarity today. *Teaching and Teacher Education* 26 (2010), 3–10.

de los Reyes, P. & Mulinari, D. (2005) Intersektionalitet. Kritiska reflektioner över (o) jämlikhetens landskap. Stockholm: Liber.

Gordon T., Hynninen P., Lahelma E., Metso T., Palmu, T. & Tolonen, T. (2007). Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

Gordon, T. Holland, J. & Lahelma, E. (2001). Ethnographic research in educational settings. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, L. Lofland & J. Lofland (toim). *Handbook of ethnography*. London: sage.

Gordon, T. & Lahelma, E. (1992). Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.-

Haikkola, L. (2012) *Monipaikkainen nuoruus. Toinen sukupolvi, transnationaalisuus ja identiteetit*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Haikkola, L. (2010). Etnisyys, suomalaisuus ja ulkomaalaisuus toisen sukupolven luokittelussa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Hakala, K & Hynninen, P. (2007). Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

Hallitusohjelma (2017) *Ratkaisujen Suomi*. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 27.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Viitattu: 12.1.2018. http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Hallitusohjelma_27052015.pdf/75d94d8d-15c9-405a-8a9b-eca4987b635e

Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. (2015). Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa M. Jahnuainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Suomen kasvatustieteellinen seura*. Kasvatusalan tutkimuksia.

Helsingin kaupungin tilastokeskus. (2016). *Helsingin seudun vieraskielisen väestön ennuste 2015-2030*. Viitattu 15.03.2017: https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/16_01_11_Tilastoja_1_Vuori.pdf

Honkasalo, V. (2011a). *Tyttöjen kesken. Monikulttuurisuus ja sukupuolten tasa-arvo nuorisotyössä*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 109. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Honkasalo, V. (2011b). Pois lokeroista. Katsaus monikulttuurisuuden huomioimiseen tyttö- tutkimuksessa ja tyttötyössä. Teoksessa K. Ojanen, H. Mulari & S. Aaltonen (toim.) *Entäs tytöt. Johdatus tyttötutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, 249 – 268.

Honko, M. (2013). *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito: toisen sukupolven suomi ja SI-verrokit*. Tampere: Tampere university press.

HS 9.3.2018 (Helsingin Sanomat) *Yo-tutkinto halutaan järjestää myös englanniksi – Selvitys: tukisi Suomen koulutusvientiä, kustannukset eivät kasvaisi merkittävästi*. Viitattu 12.3.2018: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005597318.html>

HS 24.01.2018 (Helsingin Sanomat) *Lukiossakin aiotaan ottaa käyttöön opintopisteet kurssien tilalle, yo-kokeita voisi vastedes uusia rajoituksetta*. Viitattu 26.1.2018: <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000005536316.html>

HS 30.06.2017 (Helsingin Sanomat) *Opetusministeri ei typistäisi äidinkielen yo-koetta yhdeen päivään – HS kävi läpi ylioppilastutkinnon uudistusesityksestä annetut yli sata lausuntoa*. Viitattu 03.01.2018: <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000005273325.html>

Hyvärinen, S. & Erola, J. (2011). Perhetaustan vaikutus toisen polven maahanmuuttajien kouluttautumiseen Suomessa. Mahdollisuuksien tasa-arvo stressitestissä? *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (5): 644–657.

Huttunen, L. (2010). Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

Huttunen, L. (2004). Kasvoton ulkomaalainen ja kokonainen ihminen: marginalisoiva kategori- sointi ja maahanmuuttajien vastastrategiat. Teoksessa A. Jokinen & L. Huttunen & A. Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus.

Härkönen, J. (2004). Hyvinvointivaltio yhteiskunnallisena instituutiona. Teoksessa I. Kantola, K. Koskinen ja P. Räsänen (toim.), *Sosiologisia karttalehtiä (3.)*. Jyväskylä: Vastapaino. Gummerus Kirjapaino Oy. 159-176.

Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J., & Heinonen, H. (2012). Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino.

Järvinen, T. & Jahnukainen, M. (2008). Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo. Hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot –vuosikirja*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 84. Helsinki: Hakapaino.

Joki, S. (2013). Opinto-ohjaus ja myöhään Suomeen muuttaneet nuoret aikuiset perusasteella. Teoksessa V. Korhonen & S. Puukari (toim.) *Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jokinen, E. & Jakonen, M. (2011) Rajaton hoiva. Teoksessa E. Jokinen, J. Könönen, J. Venäläinen & J. Vähämäki (toim.) *‘Yrittäkää edes!’ Prekarisaatio Pohjois-Karjalassa*, 118-138. Helsinki: Tutkijaliitto.

Jolanki, O. & Karhunen, S. (2010). Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

Kalalahti, M., Varjo, J., Zacheus, T., Kivirauma, J., Mäkelä, M. L., Saarinen, M. & Jahnukainen, M. (2017). Maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutusvalinnat. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (2017):1, 33-44.

Kilpi-Jakonen, E. (2011). Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared. *Acta Sociologica*, 54(1), 77-106.

Kivinen, O. & Rinne, R. (1991). Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa T. Takala (toim.) *Kasvatussosiologia*. Juva: WSOY.

Kivirauma, J., Rinne, R. & Tuittu, A. (2012). Vähemmistönä koulussa. Maahanmuuttajalasten ja –vanhempien kokemuksia suomalaisesta koulusta. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Kivirauma, J., Klemel, K., & Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion: The ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 117–133.

Kullberg, B. (2014). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Kupiainen, S., Marjanen, J., & Ouakrim-Soivio, N. (2018). *Ylioppilas valintojen pyörteissä. Lukio-opinnot, ylioppilastutkinto ja korkeakoulujen opiskelijavalinta*. Ainedidaktisia tutkimuksia 14. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. Viitattu 30.1.2018: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/231687/Ad_tutkimuk-%20sia_14_verkkojulkaisu.pdf?sequence=1

Kurki, T. (2008a). *Maahanmuuttajiksi nimetyt. Etnografinen tutkimus eroista ja toimijuudesta peruskoulun päättyessä*. Pro gradu-tutkielma. Kasvatustieteen laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kurki, T. (2008b). Sukupuolittuneita ja rodullistettuja koulutusreittejä: Maahanmuuttajataustaiset tytöt siirtymässä toisen asteen koulutukseen. *Nuorisotutkimus* 26 (2008): 4, 26-51.

Kurki, T. & Brunila, K. (2014). Education and training as projectised and precarious politics. *Power and Education*, 6(3), 283-294.

Kuusela, J., Erälahti A., Hagman Å., Hievanen R., Karppinen K., Nissilä L., Rönnerberg U. & Siniharju M. (2008). *Opetushallitus: Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Edita prima Oy.

Kyttälä, M., Sinkkonen, H.-K. & Ylinampa, K. (2013). Maahanmuutta- jataustaisten oppilaiden koulupolut: Oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. *NMI-Bulletin*, 23 (3), 1–12.

Kyttälä, M., Sinkkonen, H. M., & Hautala, S. (2011). Oppimisvaikeuksien tunnistaja vai kielenopettaja. *Pohdittavana valmistavan luokan opettajan kelpoisuus. NMI-bulletin*, 21(1). Viitattu 20.12.2017: <http://bulletin.nmi.fi/article/oppimisvaikeuksien-tunnistaja-vai-kielenopettaja-pohdittavana-valmistavan-luokan-opettajan-kelpoisuus/>.

Käyhkö, M. (2011) Koulu tyttö tutkimuksen näyttämönä. Teoksessa Karoliina Ojanen & Heta Mulari & Sanna Aaltonen (toim.) (2011) *Entäs tytöt. Johdatus tyttö tutkimukseen*. Tampere: Vasta- paino.

Körkkö, M. & Niemisalo, S. (2017). Maahanmuuttajaoppilaiden siirtymät perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen Lapissa. Teoksessa M. Körkkö, M. Paksuniemi, S. Niemisalo & R. Rahko-Ravanti (toim.) *Opintie sujuvaksi Lapsissa*. Siirtolaisuusinstituutti: julkaisuja 6, 2017. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.

Laaksonen, A. (2007). *Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa*. Turku: Painosalama Oy.

Laiho, A. (2013) Sukupuolten tasa-arvo koulutuspoliittisena tavoitteena ja käsitteenä – erityistarkastelussa 2000-luvun politiikkadokumentit. *Kasvatus ja aika* 7(4), 27-44.

Lahelma, E. (2002). Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? Teoksessa E. Vitikka (toim). *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset*. Helsinki: Opetushallitus.

Lahelma, E & Gordon, T. (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

Laki ylioppilastutkinnon järjestämisestä (672/2005). Annettu Helsingissä 26.08.2005. Saatavana sähköisesti: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050672>

Lappalainen, S. (2007a). Johdanto: Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

Lappalainen, S. (2007b). Havainnoista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

Lappalainen, S. (2006). *Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Latomaa, S. (2002). Maahanmuuttajien kielelliset oikeudet Suomessa. Teoksessa A. Mauranen & L. A. Tiittula (toim.) *Kieli yhteiskunnassa-yhteiskunta kielessä*. FinLA:n vuosikirja.

Latomaa, S. & Suni, M. Suni (2010). Toisen sukupolven kielelliset valinnat. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Lundström, C. (2017) The White Side of Migration: Reflections on race, citizenship and belonging in Sweden. *Nordic Journal of Migration Research*, 7(2), 79-87.

Lundström, C. (2006) 'Okay, but we are not whores you know'. Latina girls navigating the boundaries of gender and ethnicity in Sweden. *Young – Nordic Journal of Youth Research*, 14(3), 203–218.

Lepola, O, Joroinen, M & Aaltonen, M. (2006). Syrjintä etnisyyden, uskonnon, kielen tai kansalaisuuden perusteella. Teoksessa O. Lepola & S. Villa (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 106. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Lesaux, N. & Harris, J. (2013). Linguistically Diverse Students' Reading Difficulties. Teoksessa L. Swanson, K. Harris & S. Graham (toim.) *Handbook of Learning Disabilities*. 2. painos. New York: The Guildford Press.

Lukiokoulutuksen kehittämisen toimenpide-ehdotuksia valmisteleavan työryhmän muistio. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:14. Viitattu 25.2.2018:

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75545/okmtr14.pdf?sequence=1>

Lukiolaki (629/1998). Annettu Helsingissä 21.08.1998. Saatavilla sähköisesti: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980629?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=lukiolaki>

Lukioasetus (810/1998). Annettu Helsingissä 06.11.1998. Saatavilla sähköisesti: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980810?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=lukioasetus>

Lyytinen, H. (2004). Sukupuoli ja oppimisvaikeudet. Teoksessa E. Vitikka (toim). *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset*. Helsinki: Opetushallitus.

Lähteenmäki, M. (2013). *Lapsi turvapaikanhakijana: etnografisia näkökulmia vastaanottokeskuksen ja koulun arjesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Martikainen, T & Haikkola, L. (2010). Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 106. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Margolis, E., M. Romero (2000). The Functioning of the Hidden Curriculum. Teoksessa Stephen J. Ball (toim.) *The Sociology of Education*. Psychology Press.

Mietola, R. (2014). *Hankala erityisyys: Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Mietola, R., Berg, P., Hakala, K., Lahelma, E., Lappalainen, S., Salo, U-M., & Tolonen, T. (2016). Feministinen etnografia kasvatuksen kulttuureita jäljittämässä. *Nuorisotutkimus* 34 (2016):1, 4-17.

Mietola, R. & Niemi A-M. (2014). Erityisopetus ja koulutuksellisen inklusion toteutuminen. Teoksessa S. Pulkkinen & J. Roihuvuo (toim.) *Erkanevat koulutuspolut - koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla*. Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto (SYL) ry.

Mietola, R. Lahelma, E. Lappalainen, S. & Palmu, T. (2005). Johdattelua kohtaamisiin kasvatuksen, koulutuksen ja tutkimuksen kentillä. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen, T. Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä – eron- tekoja ja yhdessä tekemistä*. Kasvatusalan tutkimuksia 22. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Mehtäläinen, J. (2005). *Erityisopetuksen tarve lukiokoulutuksessa*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 11. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.

Niemi, A-M. (2015). *Erityisiä koulutuspolkuja. Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Niemi, A-M. (2014). Tuki, tarve, leima, oikeus? Erityisyyden muotoutuminen ammatillisen koulutuksen diskursseissa. *Kasvatus* 45 (4), 349–363.

Niemi, A. M., & Kurki, T. (2014). Getting on the right track? Educational choice-making of students with special educational needs in pre-vocational education and training. *Disability & Society*, 29(10), 1631-1644.

Niemi, A-M. & Kurki, T. (2013). Amislaiseksi valmistettu, valmennettu, kuntoutettu ja ohjattu. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen.(toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus.

Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere, Vastapaino 2010.

Ohjaamo (2018). *Mikä on ohjaamo?* Viitattu 01.02.2018: <http://ohjaamot.fi/taustaa-ja-historiaa>

Ojanen, K. (2011). Katsaus tyttö tutkimuksen suomalaiseen historiaan ja keskusteluihin. Teoksessa K. Ojanen & H. Mulari & S. Aaltonen (toim.) *Entäs tytöt. Johdatus tyttö tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

OKM (2018a) *Maahanmuuttajien koulutus*. Viitattu 09.01.2018: <http://minedu.fi/maahanmuuttajien-koulutuksen-kehittaminen>

OKM (2018b) *Uusi lukio*. Viitattu 30.03.2018: <http://minedu.fi/uusilukio>

OKM (2018c) *Esitys uudeksi lukiolaiksi julki: vahvaa yleissivistystä, tiivistyvää korkeakouluyhteistyötä ja panostuksia lukiolaisten hyvinvointiin*. Viitattu 03.02.2018: http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/esitys-uudeksi-lukiolaiksi-julki-vahvaa-yleissivistysta-tiivistyvaa-korkeakouluyhteistyota-ja-panostuksia-lukiolaisten-hyvinvointiin

OKM (2018d) *11 keskeistä muutosta uudistuvassa lukiossa*. Viitattu 03.02.2018: <http://minedu.fi/documents/1410845/5394394/11+keskeista+muutosta+uudistuvassa+lukiossa.pdf/18492c56-a09e-4ec1-82c8-f69aa471c8b3/11+keskeista+muutosta+uudistuvassa+lukiossa.pdf.pdf>

OKM (2018e). *Selvitys suomalaisen ylioppilastutkinnon järjestämisestä englannin kielellä*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 15/2018. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

OKM (2018f) *Suomen koulutusjärjestelmä*. Viitattu 01.04.2018: <http://minedu.fi/koulutusjarjestelma>

Oksanen, S. (2010). Nuoret somalinaiset sukupuolen ja etnisen identiteetin rajoja etsimässä. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura

OPH (2016). Opetushallitus: *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus*. Helsinki: Grano Oy.

OPH (2017a). Opetushallitus: *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus*. Viitattu 15.03.2017: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat

OPH (2017b). Opetushallitus: *Ammatillinen erityisopetus*. Viitattu 10.10.2017: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot/ammattillinen_erityisopetus

OPH (2017c). *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla*. (Toim.) M. Portin, Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2017:10.

OPH (2018a). Opetushallitus: *Lukioon valmistavan koulutuksen opetussuunnitelman perusteet* 2015. Viitattu 15.02.2018: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus/lukiokoulutukseen_valmistava_koulutus

OPH (2018b). Opetushallitus: *Lukiokoulutus*. Viitattu 15.02.2018: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/lukiokoulutus

Opintopolku (2018a). *Korkeakoulujen yhteishaku*. Viitattu 01.03.2018: <https://opintopolku.fi/wp/valintojen-tuki/yhteishaku/korkeakoulujen-yhteishaku/>

Opintopolku (2018b). *Lukio koulutukseen valmistava koulutus – LUVA*. Viitattu 22.02.2018: <https://opintopolku.fi/wp/lukio-2/lukiokoulutukseen-valmistava-koulutus-luva/>

OPS (2015a). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 01.07.2017:

http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

OPS (2015b). *Lukioon valmistavan koulutuksen opetussuunnitelma perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 01.10.2017:

http://www.oph.fi/download/175614_lukiokoulutukseen_valmistavan_koulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

Palmu, T. (2007). Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

Phoenix, A. (1997). "Theories of gender and black families." *Black British feminism: A reader* (1997): 63-66.

Pehkonen, E. (2017). Maahanmuuttajataustaisten naisten koulutuksen kontekstissa rakentuvat identiteetit ja oppimisprosessit. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia (19)*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Peltola, M. (2014). *Kunnollisia perheitä. Maahanmuutto, sukupolvi ja yhteiskunnallinen asema*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Peltola, M. & Honkasalo, V. (2010). Monikulttuuriset perheet suku- polvisuhteina ja kontrollin kohteina. Teoksessa A-H. Anttila, K. Kuussaari & T. Puhakka (toim.) *Ohipuhuttu nuoruus? Nuorten elinolot – vuosikirja*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, THL, Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta.

Perttula, M-L. (2005). Oppilashuolto valmistavassa opetuksessa. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus.

Powell, J. J. (2006). Special education and the risk of becoming less educated. *European Societies*, 8(4), 577-599.

Punnonen, V. (2008). Sukupuolisensitiivinen sosiaalinen nuorisotyö. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) *Nuorisotyötä on tehtävä! Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Rantala, I., Leppäharju, T., Davies, T. (2009). Maahanmuuttajataustaisen oppilaan tukeminen lukiossa. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Keuruu: Opetushallitus.

Rastas, A. (2010). Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuosi, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino

Rastas, A. (2009). Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino

Rastas, A. (2004). Miksi rasismien kokemuksista on niin vaikea puhua? Teoksessa L. Huttunen, A. Jokinen & A. Kulmala (2004). *Puhua vastaan ja vaieta: Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus.

Rinne, R., Kivirauma, J., & Wallenius, L. (2004). Koulutus erityisoppilaan kokemana. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) *Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A, 203, 51-93*.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

Rynkänen, T., & Pöyhönen, S. (2010). Eri-ikäisinä muuttaneet venäjänkieliset nuoret. Suhde kielen ylläpitämiseen, kielenoppimiseen ja integroitumiseen. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Räty, M. 2002. *Maahanmuuttaja asiakkaana*. Helsinki: Tammi.

Said, Edward (1978) *Orientalism*. London: Penguin Books.

Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki: Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sarlin, H-M. (2009) Opiskelussa esiintyvät tuen tarpeet ja niihin vastaaminen eri koulutusasteilla. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin, OPH (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Keuruu: Otava

Sherman Heyl, B. (2001). Ethnographic Interviewing. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, L. Lofland & J. Lofland (toim). *Handbook of ethnography*. London: Sage.

Silvennoinen, H. (2011). Aikuiskoulutus ja hallintavalta. Teoksessa Eteläpelto, A, Heiskanen, T. & Collin, K.(toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 55-76.

Simola, H. (2002). Erinomaisuuden eetoksesta kohti riittävän hyvän koulun politiikkaa. Teoksessa T. Holopainen, E. Lukkarinen & P. Rautama (toim.) *Paluu kansalliseen koulutuspolitiikkaan. Kirjoituksia suomalaisesta koulutuksesta ja koulutuspolitiikasta*. Helsinki: Valtion alueellisen sivistyshallinnon virkamiehet VSV.

Simola, H. (1995). *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludis-kurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 137. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Sinkkonen, H-M, Puhakka, H & Meriläinen, M (2017). Ammatinvalinta ja päätöksenteko. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim). *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sinkkonen H.-M., Aunio, P. & Väliniemi, S. (2009). Maahanmuuttajalasten koulunkäynti kolmen opettajan näkökulmasta. *NMI-Bulletin* 19, 35–47.

Skeggs, B. (2001). Feminist ethnography. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, L. Lofland & J. Lofland (toim). *Handbook of ethnography*. London: Sage.

Souto, A-M. (2016). Etnistyvät toisen asteen koulutusvalinnat. *Nuorisotutkimus* 4/2016, 47-59.

Souto, A-M. (2011). *Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/ Nuorisotutkimusverkosto.

Suarez-Orozco, Carola, Allyson Pimentel & Margary Martin (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111 (3), 712–749.

Suomen perustuslaki (731/1999). Annettu Helsingissä 11.06.1999. Saatavilla sähköisesti: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

SVT (2018a) *Vain kolmannes uusista ylioppilaista sijoittui välittömästi jatko-opintoihin, peruskoulun päättäneistä opintoja jatkoivat lähes kaikki*. Viitattu 20.12.2017: https://www.stat.fi/til/khak/2016/khak_2016_2017-12-13_tie_001_fi.html

SVT (2017a). *Maahanmuuttajat väestössä*. Tilastokeskus. Viitattu 12.12.2017: http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html#tab1485503695201_2

SVT (2017b). *Arabia nousi kolmanneksi suurimmaksi vieraskieliseksi ryhmäksi*. Viitattu: 26.07.2017: <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>

SVT (2017c). *Ulkomaalaistaustaiset*. Viitattu 26.07.2017: <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaalaistaustaiset.html>

Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. (2004) *Kulttuurit ja koulut. Avaimia opettajille*. Vantaa: Dark oy.

Tarnanen, M., & Pöyhönen, S. (2011). Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli*, (4), 139-152.

Tarnanen, M. & Suni, M. (2005). Maahanmuuttajien kieliympäristö ja kielitaito. Teoksessa S. Paananen (toim.) *Maahanmuuttajien elämää Suomessa*. Tilastokeskus. Helsinki. Edita Prima Oy, 9-22.

Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2003). The multiple benefits of dual language: Dual language programs educate both English learners and native English speakers without incurring extra costs. *Educational Leadership*, 61(2), 61-64.

TE-keskus (2018). *Ohjaamo*. Viitattu: 09.12.2017: <http://www.te-palvelut.fi/te/fi/tyonhakijalle/nuoret/ohjaamo/index.html>

TEM (2017) *Maahanmuuttajien koulutuspolkujen nopeuttaminen ja joustavat siirtymät työelämään loppuraportti ja toimenpide-esitykset*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 36/2017. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.

Tilastokeskus (2016). *Naiset ja miehet Suomessa 2016*. Helsinki: Edita.

Tolonen, T., & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta) positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

Troman, G. Jeffrey, B. & Beach, D. (2006). *Researching Education Policy. Ethnographic Experiences*. London: The Tufnell Press.

Tuomaala, S. (2011). Menneisyyden tytöt ja tyttöjen tarinat. *Marginaalista haastajaksi*. Teoksessa S. Aaltonen, H. Mulari & K. Ojanen (2011). *Entäs tytöt: Johdatus tyttö-tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tuononen, M. (2016). ”Mie oon aina tiennyt, et meen lukioon” – Lukiokoultusvalintojen rakentuminen peruskoulun päättöluokalla. Teoksessa M. Tuononen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Ammatilliseen vai lukioon: nuoren suunnanottoja perheen kehystämänä*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Tuori, S. (2007). Erontekojä – Rodullistetun sukupuolen rakentuminen monikulttuurisessa naispolitiikassa. Teoksessa J. Kuortti, M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Kolonialismin jäljet: keskustat, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus.

Uljens, M. 1991. Phenomenography. A Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa L. Syrjäjä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

UNESCO (2018). *Global education monitoring report gender review: Meeting our commitments to gender equality in education*. Paris: UNESCO.

Valtioneuvosto (2017) *Tutki budjettia*. Viitattu: 12.12.2017: <http://tutkibudjettia.fi/etusivu>

Valtiontalouden tarkastusvirasto (2015) *Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Tuloksellisuustarkastuskertomus*. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 12/2015, 2015. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto.

Varjo, J. (2007). *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen: Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Vieno, A., Lavikainen, E., Saari, J. (2014). Koulutusvalinnat, tasa-arvo ja elämänmahdollisuudet. Teoksessa S. Pulkkinen & J. Roihuvuo (toim.) *Erkanevat koulutuspolut - koulutuksen tasa-arvon tila 2010-luvulla*. Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto (SYL) ry.

Vilka, H. (2010) *Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vipunen (2018a). *Erityinen ja tehostettu tuki*. Tilastokeskus Vipunen, opetushallinnon tilastopalvelu. Viitattu 06.02.2018: <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Erityinen-ja-tehostettu-tuki.aspx>

Vipunen (2018b). *Opiskelijat ja ylioppilastutkinnon suorittaneet*. Viitattu 05.06.2018: <https://vipunen.fi/fi-fi/lukio/Sivut/Opiskelijat-ja-ylioppilastutkinnon-suorittaneet.aspx>

Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. Young. *Nordic Journal of Youth Research*, 14 (2006): 2, 119– 139.

Yliraudanjoki, V. (2010) *Mikä luokaton lukio? Feministinen kouluetnografia luokattomuuden järjestyksissä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Youdell, D. (2006). *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivities*. Dordrecht: Springer.

YTL (2017). Ylioppilastutkintolautakunta: *Erityisjärjestelyt*. Viitattu 01.02.2018: <https://www.ylioppilastutkinto.fi/maaraykset/erityisjarjestelyt>

Öhrn, E. (2005). Sukupuoli, yhteiskuntaluokka ja muutoksen esittäminen. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim). *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoa ja yhdessä tekemistä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Liite 1: Atlas.ti koodilista

Pääkoodit värillisellä pohjalla

Dokumentit ja asiakirjat
Eriyttäminen
Itsevastuullisuus
Kielitaito
Koulumenestys
koulutuspolitiikka
Koulussa oleminen
Koulutuspolut
Kulttuuri
kurssivalinnat
Leimaavuus, mielikuvat yms.
Lukion erityisopetus
Maahanmuuttajataustaisuus
OHJAUS
Opettajat/Opiskelijat
Opetus
Opiskelu
Oppimateriaalit
OPS
Osallistuminen ja tuen pyytäminen
Perhe
Poissaolot yms.
Resurssit
S2
Siirtymät ja jatko-opinnot
Sosiaaliset suhteet
Sukupuoli
Taidot
Testit ja testaaminen
Tietotekniikka
Tuen tarjonta
Tuen tarve
TUKI
Tulevaisuus
Tutkimus
Työrauha ja työskentely
Työyhteisö, yhteistyö, moniammatillisuus
Ylioppilaskirjoitukset

Liite 2: haastattelurunko

Nuorten haastattelujen pohjaksi

Tutkimushankkeen esittelyä

Mikä tutkimushanke?

Kyseessä on Helsingin yliopiston uusi tutkimushankkeesta, jossa tutkitaan nuorten koulutusta peruskoulun jälkeen sekä siirtymiä jatko-opintoihin ja työelämään. Teemme tutkimusta useammassa oppilaitoksessa pääkaupunkiseudulla. Hankkeemme on kokonaisuudessaan iso, monen eri yliopiston ja oppilaitoksen yhteinen projekti. Helsingissä tätä koulutukseen liittyvää tutkimusta tekevät tutkijatohtori Anna-Maija Niemi, eli minä, sekä professori Markku Jahnukainen ja tutkimusavustaja Linda Maria Laaksonen.

Miksi tätä tutkimusta tehdään? Mitä meillä on tavoitteina?

Pyrimme muodostamaan kokonaisvaltaisen kuvan erilaisten nuorten opiskelusta peruskoulun jälkeen, opinto-ohjauksesta ja opinnoissa tarjolla olevasta tuesta. Tutkimme haasteita, esteitä ja onnistumisia, joita nuorten opiskeluun, koulutuksesta valmistumiseen sekä jatko-opintoihin ja työelämään siirtymiseen liittyy. Meillä on mahdollisuus viedä viestiä päättäjille siitä, miten nuoret kokevat opintonsa ja minkälaisia muutoksia he toivoisivat. Mikä toimii ja mikä mättää opinnoissa.

Tutkimuksen pelisäännöistä:

Havainnointi, haastattelut sekä kaikki muu materiaali, jota minulle kertyy täältä oppilaitoksesta, ovat **ehdottoman luottamuksellisia**. Opiskelijoiden, opettajien ja koulujen nimet muutetaan ja tarvittaessa muita tunnistettavia tietoja muutetaan tai poistetaan. Teitä opiskelijoita ja teidän perheitä, kavereita tms. ei siis voida tunnistaa myöhemmin tästä tutkimuksesta kirjoitetuissa teksteissä.

Tutkimusaineisto on vain vaitiolovelvollisen tutkimushenkilöstön käytössä: sitä ei myöskään näytetä esimerkiksi teidän opettajille tai vanhemmille.

Haastattelutilanteessa:

- Saa keskeyttää haastattelun jos siltä tuntuu
- Ei ole pakko vastata kysymykseen
- Jos jää jokin vaivaamaan, voi ottaa yhteyttä haastattelijaan jälkikäteen

Nuorten haastattelurunko

Elämäntilanne ja opiskelutilanne nyt – mitä ajatuksia siitä?

Peruskouluaika ja siirtymät

- peruskoulun aloituksen kuvailu
- opiskelu, oppiminen, opettajat, tuki ja erityisopetus
- sosiaaliset suhteet: kaverisuhteet ja vuorovaikutus,
- peruskouluaika tästä hetkestä nähtynä
- valinnat ja opinto-ohjaus (aiempia ajatuksia uratoiveista)

Valinnat ja ohjaus opinnoissa

- Miten päädyit hakemaan LUVA:luokalle (jos LUVA:lla tai käynyt sen)
- minkälaista opinto-ohjausta on ollut?
- valinnat – kuka tehnyt, miten tehnyt?
- mitä ajatuksia opinto-ohjauksesta tässä koulussa?

Oppiminen, opinnoissa saatu tuki ja erityisopetus (jos eivät tule esiin aiemmin)

- omat vahvuudet ja mielialat koulussa
- minkälainen oppija/opiskelija olet? ovatko käsityksesi muuttuneet peruskoulun jälkeen?
- minkälaista tukea olet saanut/saat opettajilta/muilta aikuisilta?
- (oletko osallistunut tukiopeutukseen? S2 opetukseen? erityisopetukseen? opiskelut pienryhmässä? Aiemmissa opinnoissa)
- miten koet, että saamasi tuki on auttanut sinua?
- mitä koet, että koulussa saatu tuki on tuonut elämääsi?

Työelämäkokemukset

- onko sinulla kesätyö, tet tms. kokemusta, miten on sujunut, millaista palautetta olet saanut?

Tulevaisuus ja mennyt aika

- toiveita/pelkoja tulevaisuudelle
- missä näet itsesi viiden vuoden kuluttua, entä 10?
- jos nyt saisit tehdä jotain toisin koulupolkusi varrelta, mitä tekisit?
- tärkeät asiat koulupolun varrella
- koulutuksesta saatu hyöty

Lopuksi

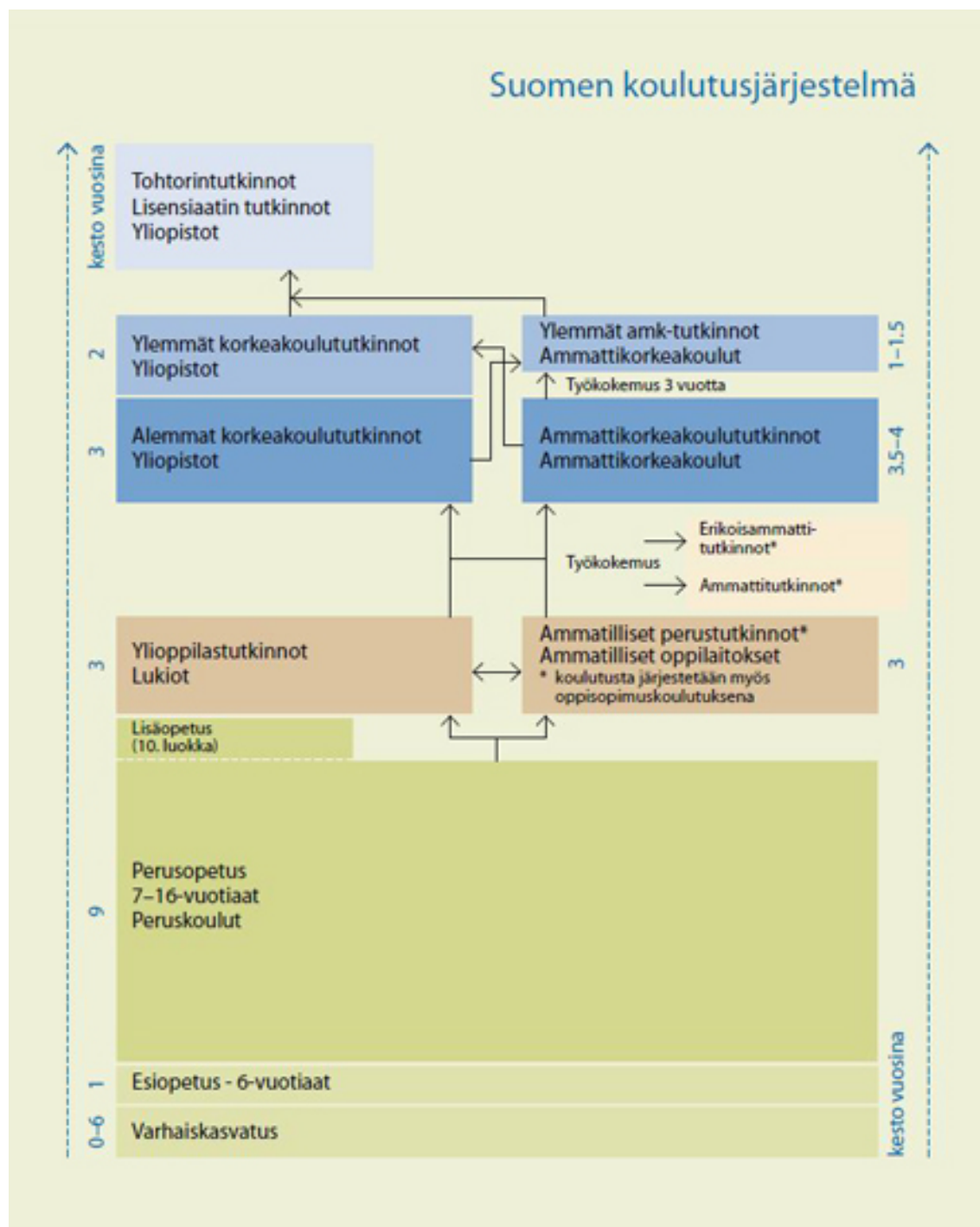
Mitä haluaisit sanoa, minkälaisia terveisiä lähettää, jos pääsisit puhumaan Suomen päättäjille, entisille/nykyisille opettajillesi tai meille tutkijoille?

Liite 3: Taustatietolomake

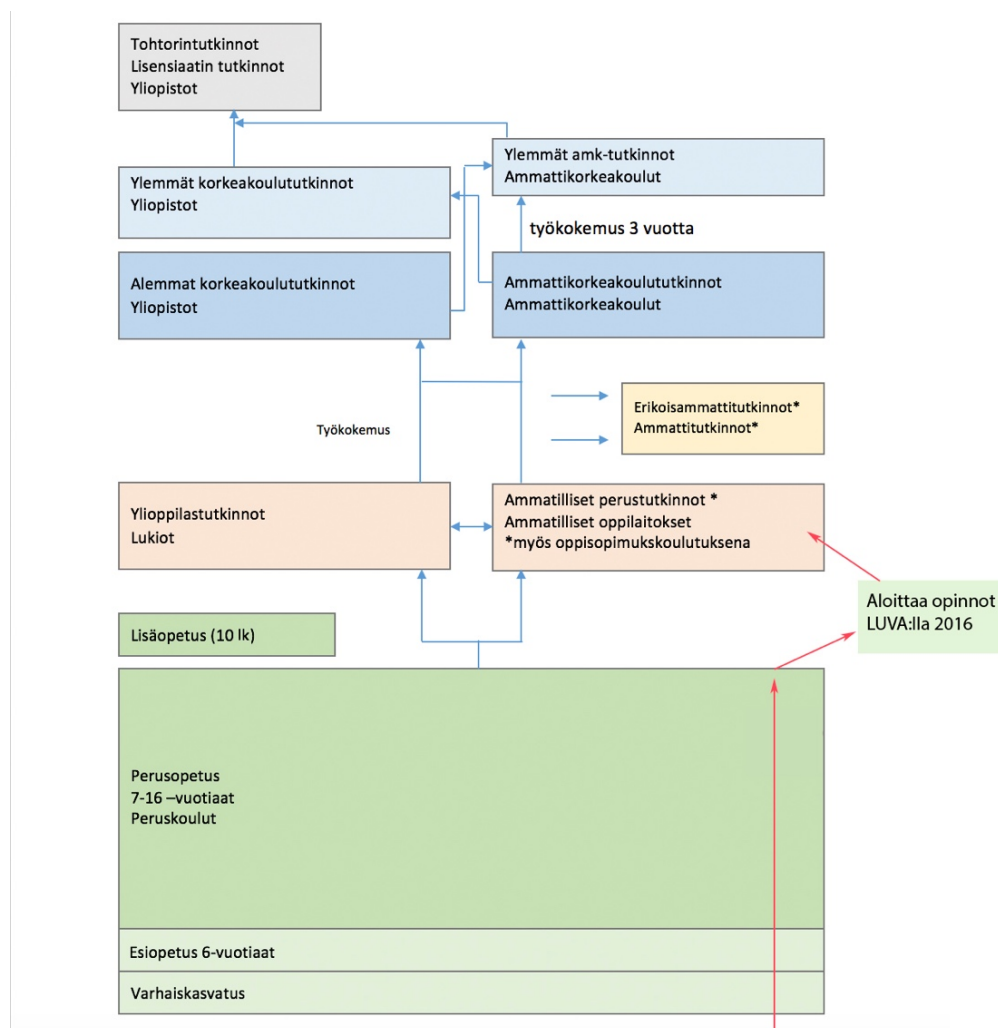
Taustalomake nuorten haastatteluihin

Nimi ja ikä	
Yhteystiedot (puhelin tai sähköposti)	
Äidin koulutus	
Isän koulutus	
Huoltajan koulutus	
Äidin työtilanne	
Isän työtilanne	
Huoltajan työtilanne	
Missä ja miten asut tällä hetkellä?	

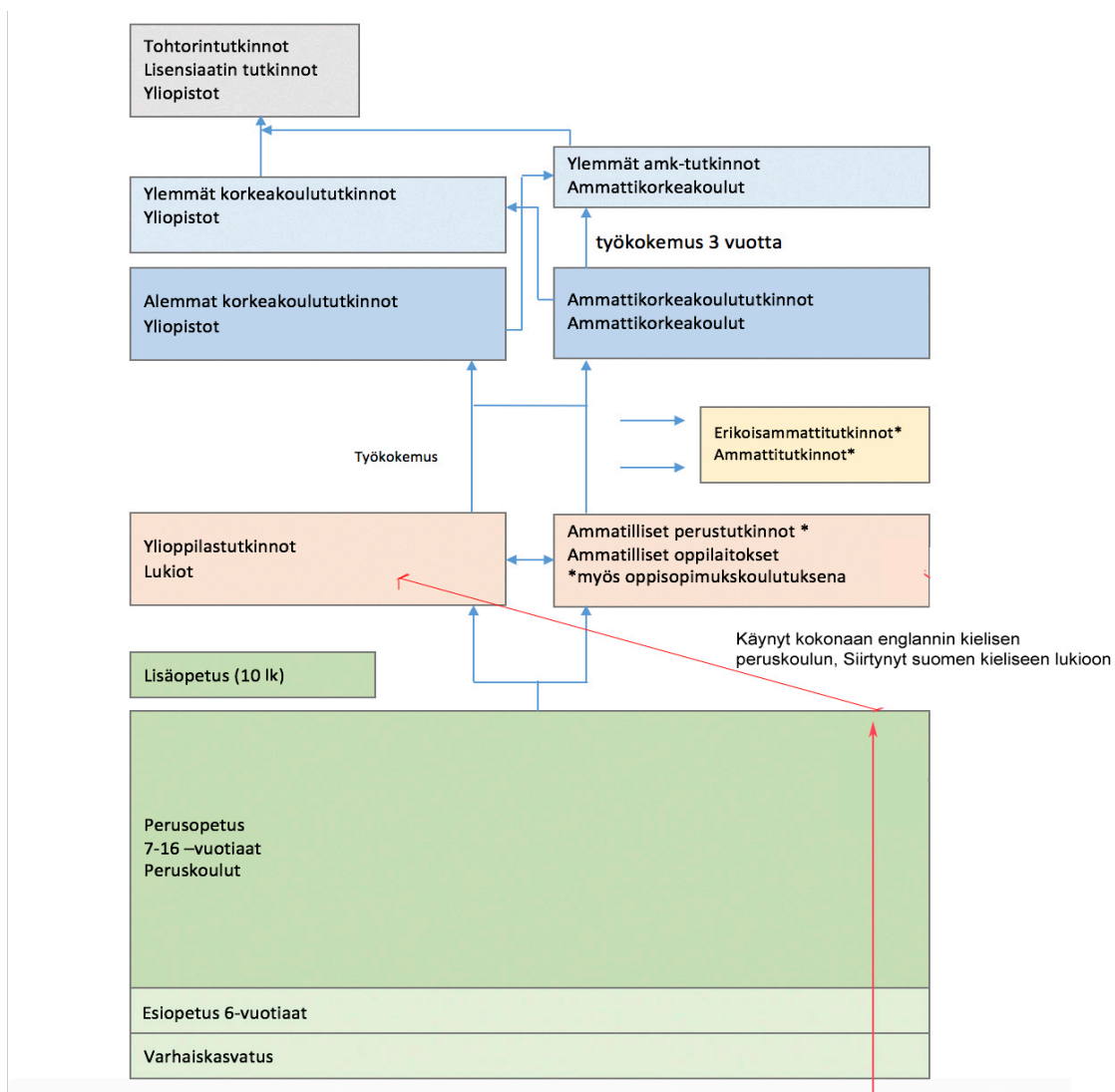
Liite 4: Koulutuspolku



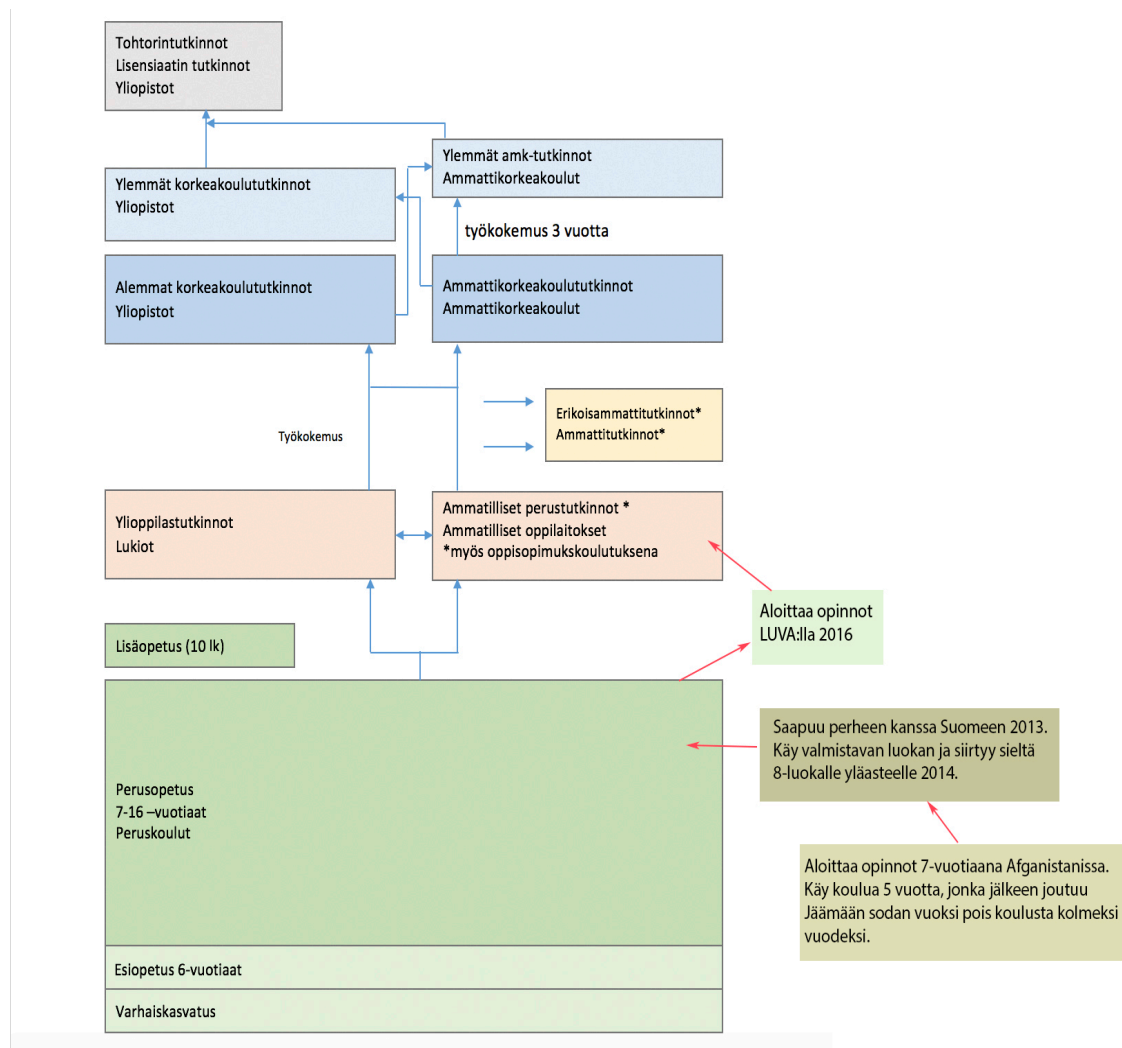
Liite 5: Koulutuspolku Amina



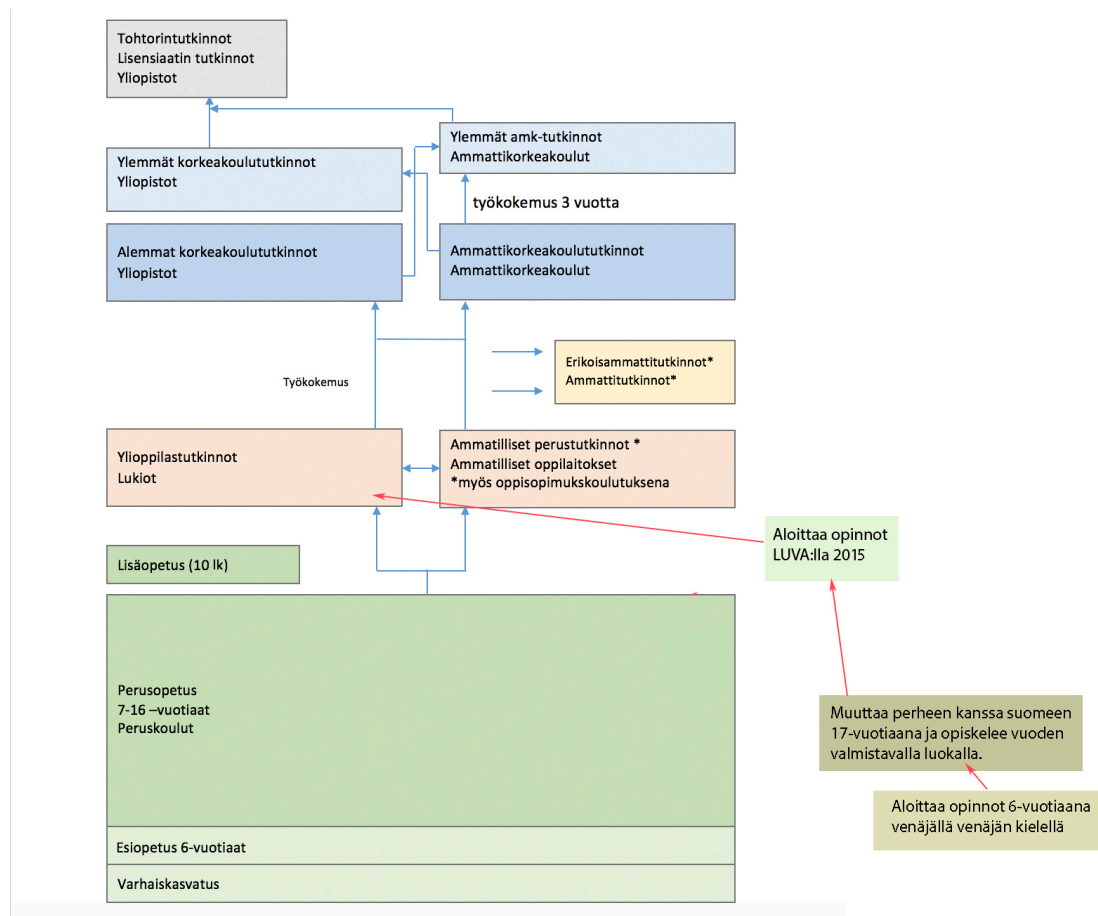
Liite 6: Koulutuspolku Emma



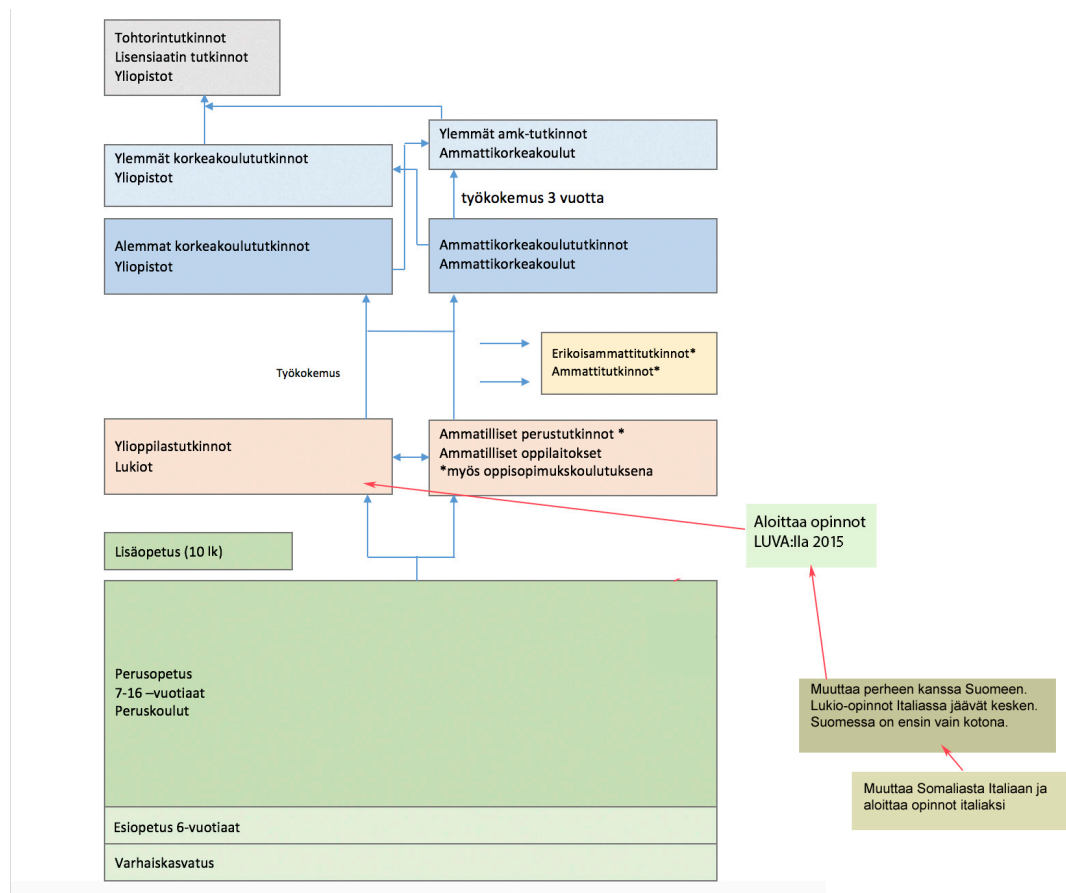
Liite 7: Koulutuspolku Fatima



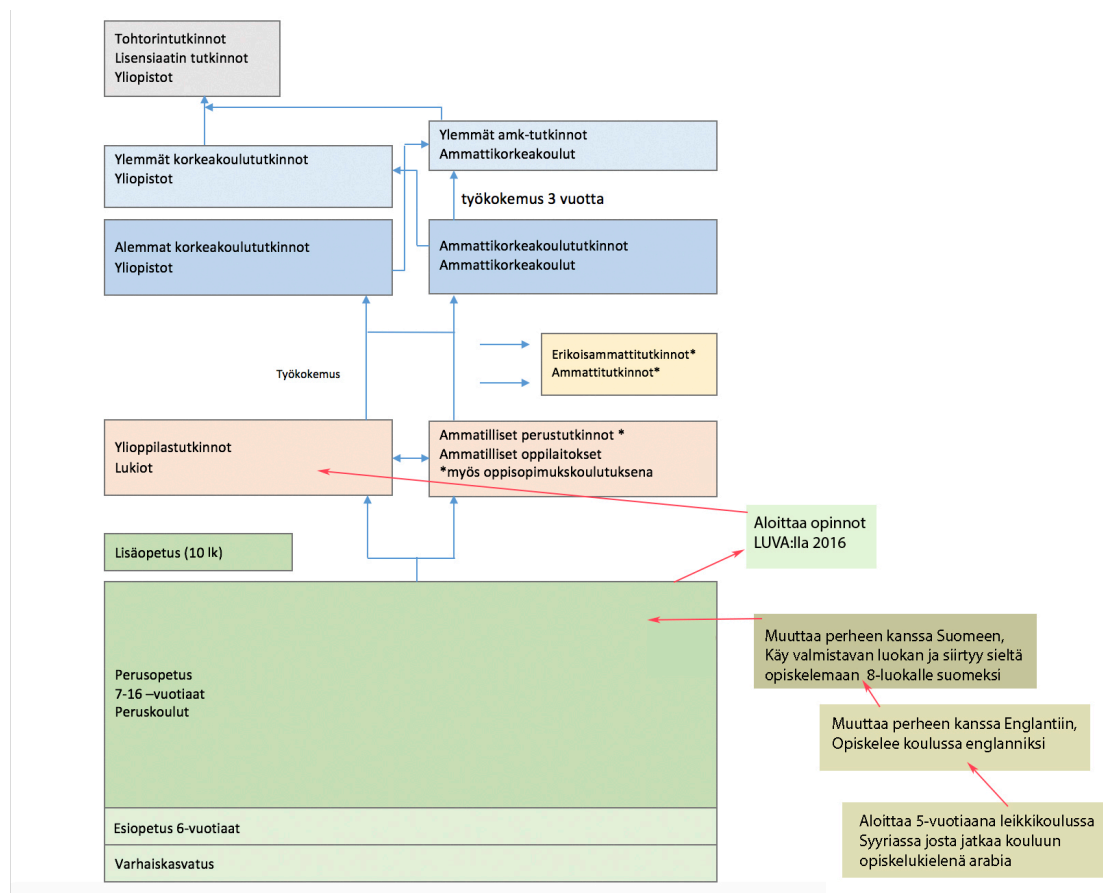
Liite 8: Koulutuspolku Ksenia



Liite 9: Koulutuspolku Layla



Liite 10: koulutuspolku Mariam



Liite 11: koulutuspolku Sara

